

HELENA LEOMIR DE SOUZA BARTNIK

**A CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1993

ORIENTADORA:

Onilza Borges Martins

Doutora em Educação

Professora da Universi-
dade Federal do Paraná

Dedico a:

Todos os profissionais de educação que, embora expropriados dos bens materiais recomeçam a cada dia a construção de um mundo novo.

Dirceu, meu companheiro, que amorosamente compartilha há 18 anos, a luta pelos direitos sociais básicos. Agradeço o estímulo constante.

Meus filhos, Jofre e Jackson que, sempre estiveram juntos e incansavelmente digitaram estas páginas. Agradeço o carinho de sempre.

AGRADECIMENTOS:

A Deus pelo dom da vida, da inteligência e pela sua energia divina sempre presente em toda a minha existência.

A Professora Onilza, por acreditar no meu potencial e conduzir de forma coerente e ao mesmo tempo carinhosa todo o processo de construção deste estudo, sendo em todos os momentos uma interlocutora exigente e uma grande amiga.

Aos meus Pais, Sedino e Olinda, para os quais o estudo foi um grande sonho e mesmo sem concretizá-lo, não mediram sacrifícios para que eu pudesse me escolarizar.

As amigas, Maria do Rocio, Targélia e Maria Inês, pela convivência, apoio e paciência em dividir comigo os bons e maus momentos de toda a caminhada.

A todos os educadores que estiveram presente no decorrer deste estudo, pelo diálogo constante e crítico, onde muita das idéias deste trabalho ganharam forma.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	06
RESUMEN.....	08

<i>INTRODUÇÃO</i>	10
1. ANTECEDENTES DO PROBLEMA.....	18
2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	21
3. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS.....	28
4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	38
5. METODOLOGIA.....	49

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA E TEÓRICA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL E NO PARANÁ.....	55
---	----

CAPÍTULO II

1. O CURSO DE PEDAGOGIA: SEU CONTEXTO E SUAS PERSPECTIVAS.....	116
---	-----

CAPITULO III

1. OS	PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO INTELECTU-	
	AIS DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA CULTURA....	157
1.1	Os Intelectuais Transformativos e os	
	Cursos de Formação de Professores.....	174
1.2	Os Intelectuais Transformativos e o	
	Processo de Produção - Transmissão e	
	Assimilação do Conhecimento.....	179
2. A	FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS ALTERNA-	
	TIVAS POLITICAS DE EDUCACAO PERMANENTE.....	190

CAPITULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

DA HIPOTESE LEVANTADA AO ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES	
ATUAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	201
BIBLIOGRAFIA.....	210

RESUMO:

O presente estudo se propôs a analisar criticamente a contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico nas escolas de 1º grau, da localidade de Cascavel - Estado do Paraná, bem como identificar sua contribuição na formação da consciência social e política da comunidade em geral.

Alguns pontos de partida constituíram as preocupações centrais dessa investigação:

1. a insatisfação de pais, professores e alunos quanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;
2. a falta de consistência teórica existente entre os profissionais da educação, para atuar no ensino de 1º e 2º graus e vencer os enfrentamentos que surgem no cotidiano dessas escolas;
3. as distâncias que continuam existindo entre os três graus de ensino, no contexto da educação, devido a ausência de uma articulação dos educadores;
4. a dissociação existente entre a ação curricular e as alternativas de uma gestão democrática consistente, que possibilite a "práxis" desejada;
5. as dificuldades imensas enfrentadas pelas Universidades Estaduais e Federais Brasileiras, face ao desempenho de sua função social, as quais não conseguem atender os ex-alunos com cursos de atualização.

Dentro dessa perspectiva, procedeu-se uma análise histórica e teórica dos Cursos de Formação do Educador, assim

como, dos princípios norteadores da ANFOPE, visando delinear alguns encaminhamentos para uma nova organização do trabalho pedagógico nas escolas, fundamentado nos seguintes pressupostos:

- a formação dos profissionais da educação e sua função de intelectual organizador da cultura na escola e na sociedade;
- a compreensão da educação na perspectiva de totalidade como uma categoria básica no processo de transmissão e reelaboração dos conteúdos científicos;
- a gestão social e democrática como eixo central do processo de administração colegiada,
- a educação permanente e a criatividade como um instrumento para o fortalecimento da formação dos profissionais que atuam nas escolas.

Os dados da realidade foram coletados em dois momentos: em 1991, em encontros e seminários, coordenados pela autora, com Diretores, Supervisores, Orientadores Educacionais e Professores da Rede Municipal de ensino de Cascavel; em 1992, visando estender o campo da investigação, foram realizadas entrevistas abertas não estruturadas à professores do ensino de 1º grau, pertencentes à rede Estadual e atuantes em diferentes áreas dos currículos. O método utilizado no Estudo do Campo foi a análise de conteúdo dos fragmentos dos discursos dos informantes ao nível de suas "práxis".

Diante dos resultados obtidos, cabe reafirmar a necessidade de inserir no processo de reelaboração dos conteúdos os interesses e expectativas dos alunos, de tal forma que possam suscitar neles, o fascínio pela apropriação do conhecimento e a busca constante de um saber inovador.

RESUMEN

Este estudio se propuso analizar críticamente la contribución del educador en la organización del trabajo pedagógico de las escuelas de la localidad de Cascavel - Estado del Paraná, tanto como identificar su contribución en la formación de la conciencia social y política y la calificación que tienen esos profesionales.

Algunos puntos de partida constituyeron en las preocupaciones centrales de la investigación:

1. la insatisfacción de los padres, profesores y alumnos en relación al desarrollo del proceso de la enseñanza y aprendizaje;

2. la inmensa precariedad existente de profesionales de educación preparados para actuar en la Enseñanza de 1º y 2º grados, vencer los enfrentamientos que ocurren en el cotidiano de esas escuelas;

3. los "impases" que continúan existiendo en la realidad entre los tres grados de enseñanza debido a la ausencia de una articulación de los educadores;

4. la distancia que existe entre la acción curricular desarrollada por los profesionales y las alternativas de una gestión democrática consistente, que permita la "práxis" social deseada;

5. las Universidades Estaduales y Federales Brasileñas continúan alejadas de su función social y no consiguen atender la clientela compuesta de licenciados ya formados hacia la actualización pretendida por ellos.

Dentro de esa perspectiva se procedió a un análisis histórico y teórico de los Cursos de Formación del Educador, así como de los principios norteadores de la ANFOPE, visando

delinear algunos encaminamientos hacia una nueva organización del trabajo pedagógico en las escuelas, fundamentado en las siguientes premisas:

- la formación de los profesionales de la educación y su función de intelectual organizador de la cultura en la escuela y en la sociedad;

- la comprensión de la educación en la perspectiva de totalidad como una categoría básica en los procesos de transmisión y reelaboración de los contenidos científicos;

- la gestión social y democrática como sustentáculo del proceso de la administración colegiada.

- la Educación Permanente y la creatividad como un instrumento hacia el fortalecimiento de la formación de los profesores y de su actuación en las escuelas.

Los datos de la realidad fueron colectados en dos momentos: en 1991, en encuentros y seminarios, coordinados por la autora. Los informantes eran constituidos por directores, supervisores, orientadores y profesores de la red Municipal de la enseñanza del Municipio de Cascavel. En 1992, visando extender el campo de la investigación, con entrevistas abiertas no estructuradas cuyos informantes eran docentes de la enseñanza del 1º grado pertenecientes a la red Estadual y actuantes en diferentes áreas de los currículos.

El método usado en el Estudio de Campo fue el de análisis de contenido de los fragmentos de los discursos de los informantes a nivel de su "práxis". Ante los resultados obtenidos cabe reafirmar la necesidad de inserir en el proceso de la renovación de los contenidos los intereses y expectativas de los alumnos, de tal manera que pueda suscitar en ellos la fascinación por la apropiación del conocimiento y del saber.

INTRODUÇÃO

O momento político e educacional que vivemos hoje no Brasil, exige estudos minuciosos no sentido de repensar o papel que a escola pública representa na universalização do ensino de 1º grau, como um dos requisitos fundamentais para a compreensão dos problemas políticos, econômicos, culturais e sociais que afligem a sociedade como um todo.

Neste momento, em que a Educação como prática formal de ensino está em crise, é significativo investigar a contribuição do Educador no processo pedagógico da escola. Por ser esta a instância educacional mais próxima do aluno - sujeito do processo educativo - a organização escolar constitui-se como um dos componentes fundamentais para a superação do referido momento de crise. Isso exige, antes de mais nada, uma reflexão sobre as possibilidades que a escola tem hoje, de contribuir através do processo de produção do conhecimento com a construção de uma sociedade democrática.

Decorre daí o levantamento de algumas questões que estão subjacentes a este estudo:

1. qual a função da escola numa sociedade de classes como a nossa?
2. qual a natureza do trabalho desenvolvido na escola?
Como está organizado esse trabalho?

3. quem é o professor que atua hoje no 1º grau e como ele transita na organização escolar?
4. em que condições socio-econômicas e culturais o professor realiza o seu trabalho? Quais as suas condições de sobrevivência?

A partir do aprofundamento destas questões, pretende-se levantar alguns pontos que possam delinear uma nova organização do processo pedagógico escolar, ou seja, pensar a organização na perspectiva de mediação entre o trabalho docente e a vivência social do aluno, dando significado ao referencial que ele traz para a sala de aula, isto é, às grandes questões do cotidiano da classe trabalhadora. Entende-se portanto, que a mediação só se efetiva pela ação docente, através da conexão entre os conteúdos científicos e a prática social real dos estudantes. A ação docente deve ter como responsabilidade articular a teoria e a prática, ou seja, aproximar as teorias que embasam as diversas disciplinas com a transmissão-assimilação e reelaboração dos conteúdos escolares, de tal forma que esses mesmos conteúdos "se concretizem tornando-se guias das ações"¹, tanto para professores que estão direcionando o processo de produção do conhecimento, quanto para os alunos que estão participando desse processo.

Em vista disso, torna-se imprescindível que se proceda a escolha de um referencial teórico-metodológico que possibilite a explicitação das características intrínsecas do problema em estudo, a partir da relação educação e sociedade. Daí, a minha opção pela Concepção Progressista de Educação, na qual concebe-se a escola como instrumento de transmissão e apropriação do saber, constituindo-se em um dos melhores ser-

viços que pode ser prestado às classes populares, já que a escola ao democratizar o saber poderá contribuir para eliminar progressivamente a seletividade social.

Neste sentido, o papel do Educador na organização do processo pedagógico, apresenta-se como um dos fatores consistentes de democratização do saber, configurando-se em um degrau de mediação para a transformação social. Assim, o Educador, ao se relacionar com os seus alunos, professores, pessoal administrativo e toda a comunidade; estará sempre propondo e discutindo valores, incitando aos mesmos a questionar e a eleger o que para eles têm maior significado, ampliando o nível de participação de todos na construção da sociedade.

Neste fio condutor de que a educação é um processo abrangente e que não acontece isolado, mas em conjunto com as demais relações que permeiam a sociedade, procurar-se-á buscar no decorrer da investigação, bem como através da ação e da reflexão permanente à compreensão global do fenômeno educativo e sua importância para toda a sociedade.

Em o "Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática", MELLO (1985) explicita os parâmetros necessários para a democratização da escola pública.

"É urgente, diz ela, recuperar o papel específico da escola básica: a socialização do saber sistematizado indispensável ao exercício da cidadania, garantindo a todos, independente de região ou classe social a que pertençam uma base comum de conhecimentos e habilidades."²

Por compreender que a educação é um direito de todas as classes sociais, faz-se necessário organizar as atividades

escolares, de forma a torná-la democrática. Entendendo a democracia no sentido de diminuir a evasão, a repetência, a seletividade e, principalmente, de garantir àqueles que permanecem na escola a transmissão-assimilação e reelaboração dos conhecimentos sistematizados, isto é, uma escola que possibilite, através do trabalho com as diversas áreas do conhecimento, a apropriação significativa pelo aluno do saber acumulado no decorrer da história pelas gerações anteriores. Ao mesmo tempo, considera-se indispensável organizar o trabalho pedagógico de forma que os alunos possam incorporar esses conhecimentos às suas vivências, reelaborando novos conhecimentos, enriquecidos pela análise e compreensão da realidade escolar, cultural e social, em que vivem professores e educandos.

Concebe-se, assim, a escola como uma instituição inserida numa sociedade concreta e historicamente situada, que se configura nos seguintes planos da realidade : político, social, econômico e educacional já que perpassa por todos os conteúdos a concepção de mundo do educador e dos alunos, cuja reflexão coletiva deverá ser direcionada pelo professor possibilitando a reelaboração de uma nova compreensão das questões sociais inerentes à vida.

Nesse processo de ação e reflexão, cabe pensar a organização pedagógica de forma abrangente e coletiva, isto é, envolvendo os diversos profissionais que atuam na escola - direção, professores, supervisores e orientadores - bem como a comunidade onde a escola está inserida. Todos esses elementos constituem-se em sujeitos concretos do "fazer educati-

vo", pois convivem diariamente no interior da escola e são também determinantes e determinados pelas possibilidades sociais e históricas.

O estudo deste tema não pode ser feito desligado do contexto mais amplo que lhe dá sustentação. Em vista disso, direciona-se, primeiramente, esta investigação, aos cursos de formação dos educadores, tanto a nível de 2º como de 3º graus, por onde passam todos os profissionais que atuam no 1º grau; procurando explicitar em que contexto sócio-econômico e político foram estruturados e qual a concepção de educação predominante em cada momento histórico. A pesquisa envolverá o educador atuante na escola, desde o 1º grau à Universidade, por se observar hoje uma insatisfação generalizada entre os profissionais da educação na busca da superação da crítica pela construção de novas propostas de articulação da Universidade com o ensino de 1º e 2º graus.

Historicamente a Universidade tem sido caracterizada como uma Instituição que impõe aos candidatos uma série de exigências para aprovar a clientela. O vestibular, por exemplo, é um dos mecanismos que estas Instituições utilizam para selecionar os candidatos egressos do ensino de 2º grau, omitindo-se portanto do desempenho de sua função social, respaldando-se apenas, no critério da procura e selecionando comodamente os mais capazes sob seus próprios critérios, que conseqüentemente são os mais privilegiados economicamente na pirâmide social.

Em contrapartida, as Universidades continuam colocando no mercado de trabalho do ensino de 1º e 2º graus, profissionais com déficit nas áreas do conhecimento para os quais fo-

ram designados e com fragilidades enormes nas dimensões epistemológica e política da sua ação educativa. Por sua vez, os sistemas de ensino de 1º e 2º graus do nosso estado, embora percebam e constatem muitas das falhas desses profissionais, continuam impotentes para reivindicar dessas instituições universitárias, docentes preparados para atuar com competência - isto é, que possuam o domínio do conhecimento crítico, imprescindível ao processo de ação e reflexão.

Questiona-se portanto: que tipo de relações existem entre os três níveis de ensino? Quais as articulações que ocorrem entre o 1º, 2º e o 3º graus? Emerge daí a primeira resposta: necessariamente as relações parecem ser de dominação... O ensino de 3º grau possui mais poder e portanto, não têm demonstrado estar efetivamente empenhado na dialética do compromisso da participação, fato este que tem dificultado a dinâmica das relações de ensino. Se correto este raciocínio, parece ser extremamente difícil falar em operacionalização e articulação nos três níveis de ensino, neste momento, na realidade educacional brasileira.

Diante disso, faz-se necessário a implementação de ações concretas que busquem transformar a escola de 1º grau, cujo papel ainda em grande parte parece ser eletista e autoritário, conseqüentemente desvinculada da realidade - para uma escola com conteúdos renovados capazes de proporcionar aos alunos reflexões constantes e abrangentes; despertando o fascínio pela ciência e a conquista do saber elaborado. Só dessa maneira será possível garantir o acesso e a permanência do aluno, bem como o desenvolvimento do seu potencial para participação no processo educativo e social.

Para tanto, será realizado no presente estudo, uma retrospectiva histórica dos Cursos de Formação do Educador no Brasil e no Paraná, a partir da época da educação jesuítica, por entender que essas instituições educativas representam hoje uma preocupação para os educadores de qualquer nível de ensino, das agências formadoras, e até da comunidade social. Principalmente por entender que elas se constituem em um elemento chave para melhoria da qualidade do ensino no 1º grau.

Utilizar-se-ão também, depoimentos, reivindicações, questionamentos de Diretores, Supervisores e Orientadores Educacionais, por entender que eles desempenham um papel fundamental na organização do processo pedagógico. Na minha vivência como docente por longos anos na escola de 1º grau e no Curso de Pedagogia, onde participei de reuniões pedagógicas, administrativas, com pais de alunos e com a comunidade; pude perceber que são esses profissionais os que primeiro pensam a organização do trabalho escolar e estão em contato direto e diário com todos os envolvidos no processo de produção e transmissão dos conhecimentos. Percebi também, que a concepção de educação desses profissionais se expressa na sua ação junto aos professores e alunos e pode também contribuir para configurar com maior clareza, quem é o educador hoje, em que ou quem ele acredita e que utopias possui, enfim, que concepção teórico-metodológica direciona o trabalho docente na escola.

O presente estudo procederá também uma análise das condições humanas, materiais, econômicas e sociais que o professor dispõe para a efetivação do seu trabalho pedagógico. Isto por entender que o professor é um trabalhador assalaria-

do, e que na trama das relações sociais é também explorado na sua força de trabalho, pelas políticas educacionais que se efetivam neste momento histórico. Conseqüentemente faz-se necessário um confronto entre as políticas educacionais e os fundamentos teórico-metodológicos que direcionaram a formação do educador no decorrer da história da educação brasileira e como se reveste hoje, a sua prática efetiva na escola. A luz do referencial teórico proposto e dos dados levantados e analisados nos capítulos I e II, é intenção deste trabalho delinear pistas para o encaminhamento de uma nova proposta de organização do trabalho pedagógico, que ultrapasse a pedagogia do individualismo para uma pedagogia da construção coletiva e democrática do fazer educativo, apoiada na dialética do indivíduo e sociedade.

1. ANTECEDENTES DO PROBLEMA

Ao longo das discussões ocorridas nas disciplinas teóricas do curso de pós-graduação, obteve-se clareza de que a educação é um processo abrangente e que não acontece isolado, mas em conjunto com as demais relações que permeiam a sociedade, cabendo-nos a responsabilidade de buscar sempre a compreensão do fenômeno educativo.

Entende-se que, a formação dos educadores e a forma como estes desenvolvem o trabalho pedagógico na escola, pode ou não associar-se às relações de produção, na medida em que continuam a formar pelos conteúdos escolares, profissionais subservientes, incapazes de questionar conceitos pré-estabelecidos, conduzindo-os a pensar e a viver na trilha das aspirações dos que detém o poder. Vários estudos mostram que enquanto não se permitir a reflexão dos problemas cotidianos dos professores e alunos nas diversas disciplinas dos cursos de formação de professores e nas várias atividades escolares do 1º grau, omite-se o desvelamento das causas que estão intrínsecas à ação educativa e dificulta um processo de ensino significativo, ao mesmo tempo, contribui para que se mantenha distante a teoria da prática.

Esse distanciamento tem ajudado para que ocorra, na escola, uma reprodução medíocre dos conhecimentos, sem a exploração dos momentos históricos e das lutas de classes que ocorreram para que esses conhecimentos fossem elaborados.

"Na medida que reflete e produz a separação da teoria e prática; da cultura e da política, do saber e do trabalho, a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente, ela quer a estabilização do sistema capitalista através da desarticulação da cultura operária. Por isso exige-se uma hierarquização de funções no interior da empresa, cujo suporte não é só a qualificação dos trabalhadores que exercerão funções de controle. E também a necessidade de retirar da totalidade dos trabalhadores a capacidade de controle dos meios de produção."³

Dessa forma, o professor apenas reproduz o conhecimento pela ótica da burguesia e ignora a visão de mundo do operariado, que também participou da produção desse mesmo conhecimento. Essas questões estão presentes nos estudos teóricos feitos nas disciplinas do Curso de Mestrado, adicionado às mesmas as reflexões da autora na medida em que articulou suas experiências vividas como docente nas escolas de 1º e 2º graus e na universidade. Este movimento de estudo-ação e reflexão, permitiu-me observar inúmeras contradições aparentemente insolúveis e que acontecem cotidianamente na escola, tais como:

- a) o alto índice de evasão e repetência;
- b) as precárias condições físicas, materiais e financeiras em que se encontram as escolas;
- c) a falta de um embasamento teórico consistente capaz de fundamentar uma prática coletiva dos professores, supervisores, orientadores e diretores;
- d) o acúmulo de atividades de ensino e demais atividades que desenvolvem, semanalmente, os profissionais da educação;

e) as crescentes dificuldades sócio-econômicas e culturais a que estão submetidos professores e alunos.

Todas essas contradições tem gerado insatisfação geral dos professores, diretores, supervisores, orientadores, alunos e pais, que se manifestam por diferentes tipos de resistência. A vivência no interior deste meio levou-me a questionar ainda, até que ponto a organização do trabalho pedagógico que se efetiva hoje na escola, tem contribuído para amenizar esses problemas. E, principalmente, se esse trabalho tem se constituído em uma força para que as camadas populares que compõem a grande maioria dos estudantes da escola pública, permaneçam na escola e alcancem a aprovação com um ensino de qualidade, que lhes permita ascender na escala social.

O estar inserido nesse contexto, reforça ainda mais o significado de pensar as causas que dificultam a ação educativa dos diversos profissionais que atuam na escola. Fortalece também a vontade de buscar alternativas capazes de integrar as atividades educacionais dos vários níveis de ensino, transformando-as em um instrumento capaz de organizar outras classes sociais e com isso, abrir caminhos para uma estratégia de gestão social e democrática, que permita a construção do processo de organização da escola, com a participação total dos professores, pais, alunos e representação dos demais segmentos da comunidade estudantil.

A reflexão coletiva sobre a organização da escola, certamente ampliará espaços para a discussão de uma nova concepção de educação e por extensão, à uma nova "visão de mundo", podendo transformar-se em uma modalidade de educação permanente e conseqüentemente em um instrumento de luta por uma melhor qualidade de vida.

2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A formação do educador e sua atuação na escola tem se constituído em temas de relevância e interesse a nível nacional, na busca de tornar a escola uma instituição a serviço de toda a sociedade. A prática cotidiana tem demonstrado que a concretização dessa intenção é permeada de impasses de toda a natureza, sobretudo devido à carência de profissionais devidamente qualificados e valorizados para desenvolver o trabalho pedagógico.

Por outro lado parece ser consenso entre os educadores que a problemática educacional brasileira não se reduz aos cursos de formação do educador, ou a forma como os profissionais desenvolvem o trabalho na escola, pois essas instituições não sobrevivem, nem se organizam isoladas, mas interagem num contexto educacional e social mais amplo.

Considerando-se então, a educação como uma das forças que interagem na sociedade, e a escola como uma das instituições da sociedade civil organizada, entende-se que a discussão sobre a contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico, ultrapassa os limites dos cursos de formação de educadores e insere-se no contexto sócio-econômico e político da sociedade brasileira.

A interdependência entre a instituição escolar e outras facções da sociedade levaram-me a compreender que o fazer pedagógico não deve esquecer a realidade concreta da es-

cola e os determinantes sociais que a circundam. Assim também as teorias estudadas nos cursos de formação do educador, não tem sentido isoladas da prática vivida pelos professores no 1º grau.

"A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo."⁴

E na tentativa de minimizar a distância entre esses dois pólos: a formação do educador e a prática desenvolvida pelos professores no ensino de 1º grau, e destes com a prática social dos seus alunos, é que direciono o fio condutor deste estudo - a necessidade de se organizar na escola um processo pedagógico que garanta um ensino de qualidade e que efetivamente contribua para a elevação cultural das classes sociais menos favorecidas. Esse processo envolve não só professores e alunos que constituem os sujeitos concretos do fazer educativo, mas também outros elementos como: diretor, supervisor e orientador educacional que sofrem influências permanente e direta do sistema mais amplo de ensino, bem como influenciam as relações da escola com as demais instâncias educacionais.

Decorre daí a necessidade de repensar o papel da direção, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional, dos professores e das demais pessoas envolvidas no processo pedagógico escolar. Vários estudos têm constatado que esse processo é concebido como uma prática educacional, cultural e social cada vez mais significativa, por vários motivos:

- 1o- é um espaço apropriado para o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica e argumentativa;
- 2o- possibilita inserir nos conteúdos escolares os interesses e necessidades dos alunos;
- 3o- Oportuniza o desvelamento das questões que estão subjacentes aos problemas vivenciados no cotidiano;
- 4o- abre um espaço para professores e alunos ampliarem a compreensão de que seus problemas individuais são decorrentes da organização mais ampla do sistema educacional e social.

Esses fatos possibilitam a inserção da escola no desafio da busca da igualdade essencial entre os homens, pelo desencadeamento de um processo de ensino voltado à sistematização coletiva do conhecimento.

Essa forma de construção da escola, certamente exigirá uma nova organização do processo pedagógico escolar. Este espaço deverá ser capaz de propiciar a discussão entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento, sobre o saber já elaborado, a reflexão sobre o mesmo e a sistematização de um novo saber enriquecido pelos problemas enfrentados diariamente na relação professor-aluno.

No entanto, uma observação não sistematizada nos mostra que os cursos de formação dos educadores continuam ainda muito distanciados de sua função social, mantendo um contato pequeno com o ensino de 1o grau. Não se pode esquecer porém, que eles sofrem as consequências de uma política de indiferença por parte do poder público, apresentando portanto:

"...poucas possibilidades de efetuar uma avaliação crítica das políticas educacionais vigentes, não só pela precariedade total de recursos financeiros para pesquisa, como também pelo envolvimento de muitos setores com o progresso tecnológico e o descompromisso com as questões sociais mais sérias."

Isso tem contribuído para que o professor - egresso da universidade e que atua no ensino de 1º grau, encontre-se desestimulado, e não consiga aplicar com seus alunos o que aprendeu teoricamente, não participando regularmente de cursos de qualificação. Além disso, as suas condições financeiras não lhe permitem adquirir livros ou periódicos atualizados, restringindo as suas possibilidades de discussão, e consequentemente, de articular com competência a teoria à prática. Todas estas ocorrências presentes no decorrer do processo, se refletem no contexto da escola pública, impedindo aos alunos o acesso ao conteúdo escolar mínimo que lhes dê condições de participar efetiva e conscientemente do exercício da cidadania.

Justifica-se assim o problema central da investigação, que derivou-se, sobretudo, da preocupação em democratizar um ensino significativo a toda a clientela que procura a escola de 1º grau, com a expectativa de conquistar uma melhor qualidade de vida.

Nesse fio condutor, o trabalho escolar será entendido como um espaço específico de transmissão-assimilação e reelaboração do saber sistematizado, no contexto das relações sociais mais amplas, cuja especificidade reside na busca da união entre o "saber" e o "saber fazer", ou seja, entre a teoria ensinada nos cursos de formação do educador e a práti-

ca vivida diariamente pelos professores no ensino de 1º grau e que, após a reflexão, possibilita a elaboração de uma nova teoria. Vale ressaltar, que os profissionais da educação que atuam na escola - Direção, Supervisão, Orientação e Professores - são considerados os principais agentes para o avanço desse processo.

As colocações acima pressupõem um aprofundamento na análise das seguintes questões:

- qual a perspectiva teórica de uma nova organização do processo pedagógico na escola?
- como se caracterizam os cursos de formação do educador que preparam anualmente os professores para o ensino de 1º grau?
- qual o perfil dos profissionais da educação que atuam no ensino de 1º grau?
- até que ponto as equipes administrativas e pedagógicas (orientação educacional, supervisão escolar e direção) contribuem para o exercício do trabalho docente e para a melhoria da qualidade de ensino?
- Existe uma integração entre a ação educativa e a gestão social e democrática na escola?

Essas são as principais questões que estão inerentes ao significado da contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico na escola. Pretende-se, partir da análise do problema e das questões práticas e à luz de um referencial teórico, gradativamente, pensar e tentar sistematizar pistas para construir um encaminhamento e ao mesmo tempo delinear um novo perfil de competências, capaz de, fazer avançar os diferentes aspectos da construção e democratização dos conhecimentos.

Confirma-se assim, a necessidade de uma reflexão abrangente, histórica e crítica em torno desse tema, uma vez que a ação do educador não se limita à prática docente na universidade ou no interior da escola, mas ultrapassa os muros da mesma, uma vez que alunos e professores, sujeitos desse processo, são chamados constantemente para se posicionarem, criticarem com argumentação e participarem das decisões que estão acontecendo no dia-a-dia na sociedade. Dessa forma, a instituição escolar estará interagindo, como uma modalidade de educação permanente, não só dos professores, mas também dos alunos e pais.

A hipótese da investigação, portanto já se delineia com clareza para prover todos os desafios que o estudo enfrentará agora e sempre. O caminho que se pretende trilhar neste estudo possibilitou a formulação do enunciado da presente hipótese: Os profissionais da educação necessitam com urgência assumir coletivamente o trabalho de reorganização da escola de 1º grau, a fim de que o próprio processo de produção do conhecimento se configure num instrumento de luta para o exercício da cidadania.

Reorganizar a escola de forma a torná-la um espaço de vivência democrática, pressupõe a garantia dos conteúdos, especialmente, aqueles que significam a conservação e a elevação do saber já acumulado e, principalmente, o desenvolvimento de uma ação colegiada. Faz-se mais do que necessário a criação de um espaço democrático dentro da escola, cuja consolidação permita a participação dos agentes pedagógicos não só nas decisões afetas aos conteúdos curriculares, ao encaminhamento das diretrizes da unidade escolar, como também nas

reflexões sobre todo o âmbito da problemática escolar. Reorganizar a escola, portanto, pressupõe como ponto de partida a reorganização da estrutura do poder dentro da própria escola, quer seja com diretores, seja com especialistas, ou seja com professores.

Provocar mudanças nas estruturas políticas e educacionais mais amplas (Estado, secretarias de Educação,...) é uma questão séria e arriscada. Implica necessariamente em confronto de posições, enfrentamentos constantes que geralmente desembocam na ruptura dos valores conservadores próprios do burocratismo. Conforme (CURY 1986)

"Se, sem o Estado, pouco se pode fazer, sem a organização autônoma dos professores quase nada se pode pensar em termos de democratização do ensino; o que no mínimo supõe a negociação em torno dos conflitos que apontam caminhos novos e alternativos, indicadores da recuperação da cidadania, em que o princípio da igualdade desça do retórico e se faça palavra nascida da prática social."e

A gestão social e democrática da escola se constitui assim em um dos eixos fundamentais do presente estudo, porque implica no rompimento de mecanismos já cristalizados pelo liberalismo que estendeu-se por todos os sistemas de ensino e mantém-se até hoje em nosso país, permeando muitas das ações ingênuas dos profissionais da educação.

3. PRECISÕES TERMINOLÓGICAS

J. Mantovani; sistematizou a evolução do conceito de educação em seis etapas, procurando expressar algumas das mais significativas orientações conceituais, que ao longo da história da pedagogia vão surgindo.

"1a. A Educação como preparação. Este conceito tem influenciado muito na prática de nossa época. Consiste a educação como um processo de preparação, ou uma intenção para chegar ao objetivo, uma tentativa para preparar responsabilidades e privilégios da vida adulta. Nem as crianças nem os adolescentes, nesta concepção, são considerados em situação plena e regular. Não vivem eles uma plenitude em nenhum momento. Vivem um estado de trânsito, de preparação para o amadurecimento. Se toma cada idade como mera preparação da seguinte. Nesta concepção a vida do educando não reveste significação em si mesmo, senão como um esforço preparatório para uma vida futura.

2a. A Educação como desenvolvimento. Esta teoria se baseia na idéia do desenvolvimento. Há que distinguir nela dois pontos de vista: a educação como crescimento e a educação como desenvolvimento.

a) A educação como crescimento. É concebida como um processo biológico de crescimento fundado na imatureza. Esta é, não uma ausência de atributos, senão a presença de um poder: a capacidade para desenvolver-se, como afirma DEWEY. Um exemplo desta tese é o de ROUSSEAU em sua obra EMÍLIO. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza. Esta tese limita o conhecimento até onde podem chegar as capacidades e potencialidades vitais.

b) A educação como desenvolvimento. A educação entendida como desenvolvimento se rege por uma LEI IDEAL. Não é a educação, segundo esse conceito, um crescimento, e sim o desenvolver de poderes latentes que faz uma aspiração ideal. Assim concebida, a educação é algo mais que um processo natural. É um progresso, um movimento para algo além do que está agora ocorrendo. Cada um trata, não de acontecer o que é, senão o que deve ser. Constitui um exemplo desta direção educativa a pedagogia de NATORP. Não toma o conceito da educação simplesmente da experiência. Há algo mais. Educar significa, para este filósofo, configurar, dar forma, perfeccionar e isto supõe que a realidade deve adequar-se a algo ideal, a algo que ainda não é, mas que deve ser: uma idéia.

3a. A Educação como disciplina formal.

Esta teoria é anterior a do crescimento. Teve grande influência no começo do século XVIII. Seu maior sustentador foi LOCKE. Em oposição a tese destas idéias inatas, afirma que o espírito é uma folha em branco. Só está dotado de certos poderes: Faculdades. A educação se propõe adestrá-las para convertê-las em forças eficazes. Estes poderes já estão dados, pré-existem, porém não exercitados. Mediante o exercício graduado e progressivo, são refinados, adestrados e disciplinados. LEIBNIZ afirmava que a educação tudo podia e vencia. "O que é dono da educação - dizia - pode trocar a face do mundo." E assegurava também: "se reformasse a educação, se reformaria o gênero humano."

4a. A Educação como construção.

Principal representante desta teoria é HERBART. Dewey a chamou teoria da "formação". Reservamos esta designação para o conceito educativo sustentado, pelo movimento pedagógico romântico-idealista das últimas décadas do século XVIII e começo do século XIX. A teoria herbartiana parte de uma concepção psicológica do homem que renega as faculdades sustentadas pela psicologia de Locke e que convertia a alma em uma série infinita de entidades e poderes autônomos, independentes, produtores de fenômenos próprios. Herbart, reacionando contra essas teses que vinham desde Aristóteles e que

fomentou a escolástica, postula pela unidade da vida mental. Afirma que a alma carece de faculdades inatas, e que ao nascer não traz nenhum conteúdo. É vazia. O espírito, que é originalmente uma tábua vazia para aquele filósofo, adquire suas primeiras apresentações em percepções sensíveis em contato com o material exterior. Estas representações, uma vez produzidas, se associam entre si, e geram a vida mental. A consequência pedagógica é clara: há que construir, edificar o espírito. É esta uma luta de apresentação de materiais educativos adequados. "A educação é uma edificação do espírito com materiais que operam nos arredores. Esta incorporação de elementos externos ao mundo mental se realiza mediante a "instrução". É a atividade que o espírito exercita por meio da combinação e associação de apresentações em forma de idéias em torno da realidade e sobre a conduta. A este aspecto do processo formativo e se denomina "educação".

5a. A educação como formação. O neohumanismo de fins do século XVIII e o romantismo de início do século XIX, ensinaram que toda educação implica uma formação interior. A idéia de formação que essa época sustentava está em divergência da idéia de "iluminação" do século XVIII. Formação é um processo interno de auto-desenvolvimento. Parte de uma concepção dinâmica do espírito. Este é atividade constante, no poder latente que necessita ser convertido em ato. É ato em si. A educação derivada da idéia de formação não espera nada de fora. A determinação do homem é produzida por sua atitude originária individual, não por um sistema de moldes exteriores.

6a. A Educação como função essencial da comunidade, é considerada não como um produto da pedagogia, senão como uma função essencial e permanente da comunidade. Tal é a teoria exposta pelo pedagogo alemão Ernesto Kriek. Ele entende que a educação não é uma criação da pedagogia. A educação é uma função da vida, em comunidade que se cumpre sempre em todas as partes. Resulta assim injustificado equiparar educação e escola. "A escola não realiza mais que uma parte da educação, e esta parte não é nunca a fundamental. A comunidade não se manifesta na consciência individual, a não

ser que ela mesma concorra a formar a consciência de cada um. Só dentro da comunidade o homem se faz homem, afirma Krieck. Que é, então, a educação para o autor citado? "É a totalidade de todas as influências e intercâmbios recíprocos, de tu para eu e de eu para tu, do indivíduo à comunidade e da comunidade ao indivíduo. As teorias elaboradas pelos autores definem: A educação como processo exclusivamente humano.⁷

A educação faz transcender o homem sobre sua natureza originária. PLATÃO afirmava que o mais importante e principal negócio público era a boa educação da juventude. "O que mais necessita um estado - dizia - são bons cidadãos, e estes não os forma a natureza e sim a boa educação." Como ser suscetível de educação o homem desenvolve sua vida em maior grau, não como individualidade biológica, mas sim como ser moral e social. A consciência moral se desenvolve na relação recíproca de consciência à consciência. Por essas inevitáveis razões pode-se definir a educação como uma supressão progressiva da animalidade e uma conquista ascendente da humanidade. Significa submeter o homem a uma lei ou norma moral, e livrá-lo do império exclusivo da lei biológica que é o instinto e o capricho arbitrário. KANT sustentava este conceito em sua pedagogia: "um animal o é já todo por seu instinto; uma razão estranha o tem provido de tudo. Mas o homem necessita uma razão própria; não tem nenhum instinto e tem de construir ele mesmo o plano de sua conduta." Poucos pensadores meditaram como Kant este problema e insistiram no caráter humano da educação, "o homem é a única criatura capaz de ser educada." A planta se cultiva; o animal se cria, se domestica ou se adiestra. Só o homem se educa. Reafirma este conceito com uma ex-

pressão muito propagada "o homem pode ser homem somente mediante a educação." a educação tem por objetivo, entre outros fins, a disciplina, para Kant. O pedagogo italiano LOMBARDO RADICE, representante do idealismo, afirma que "ser homem significa educar-se". E acrescenta: "somos homens enquanto nos fazemos homens". "Quem é homem é educador de si mesmo".

Entende-se portanto, educação como a formação do homem, só realizável dentro do mundo humano. E praticável superar a concepção unilateralmente biológica da educação que inspirou o naturalismo passado ou a unilateralmente racional que alentou o idealismo em suas distintas formas. A educação não deve olhar só a vida nem unicamente o espiritual. Deve tomar o homem em sua unidade formada de espírito e vida e na complexidade histórico-cultural de sua época e de seu meio. A educação se converte assim em uma força estimuladora da plenitude humana.

Educação, entendida como uma prática social, com especificidade própria e mais complexa que a atividade teórica, com liberdade necessária para construir ou transformar realidade que somente se define enquanto se constrói. Portanto, educação é uma ação permanente que se desenvolve segundo a intenção específica de uma classe social.

Educação Permanente, uma pesquisa histórica nos mostra diferentes conotações dada a educação permanente, dependendo do quadro teórico adotado. A educação permanente hoje, se apresenta como a necessidade de ampliar a participação do indivíduo, de qualquer idade, na vida social e cultural. Como um instrumento capaz de impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos, melhorar as relações interpessoais, e a qualidade

de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança no futuro.

A alternativa da educação permanente se refere à formação contínua de jovens e adultos.

Segundo Ettore Gelpi (1985), a investigação na história da Educação Permanente em diferentes culturas afeta a educação em seu conjunto. Em cada civilização o fio condutor de uma educação permanente no espaço e no tempo está presente de maneira notável nos momentos de mudanças sociais, científicas, econômicas e tecnológicas.

MARTINS (1991: 22), ao sistematizar o significado da educação permanente destacou:

"A educação permanente, no entanto, é a hipótese do futuro, ainda que as resistências a este conceito sejam bastante fortes. Esta hipótese significa a permanente reformulação das relações sociais e, por conseguinte de estruturas educativas cuja vocação é muitas vezes a reprodução. A multiplicação dos determinantes e das gestões de sistemas educativos (descentralização do poder administrativo, participação em aumento dos usuários, iniciativa educativa nos espaços mais variados, etc.) tem contribuído para a evolução do conceito de educação permanente nas diferentes sociedades. A conceituação de educação permanente tem estimulado a imaginação e a criatividade institucional:

- a) em relação aos diferentes períodos da vida e aos tipos e níveis das estruturas educativas (desde pré-escolar até a educação de terceira idade);
- b) como princípio integrador das estruturas educativas (educação formal e não formal);
- c) como o desenvolvimento e abertura de uma educação de adultos;
- d) como educação aberta através dos distintos meios de comunicação;
- e) como o projeto educativo apoiado em métodos pedagógicos alternativos;
- f) como educação para toda a população, mais ou menos excluída da educação

institucional.

A contradição mais importante, no entanto, é aquela entre uma educação permanente, reflexo da relação de forças institucionais, e uma educação permanente resultado das lutas educativas e culturais levadas a cabo por forças sociais, culturais e científicas. Porém, mais além desta dialética, a educação de amanhã refletirá o desenvolvimento rápido das estruturas educativas formais que, na grande maioria dos países, permitirão o acesso a formas de ensino superior, em alguns casos à maioria da população; as possibilidades profissionais, estimuladas por inovações tecnológicas e pelas transformações das estruturas produtivas; ao prolongamento do trabalho e da vida e ao acréscimo de tempo para um trabalho elegido ou imposto; a possibilidade dos meios de comunicação de multiplicar as oportunidades educativas que se dirijam a todas as idades da população; a construção progressiva de unidades regionais, cuja função mais importante será a intercultural..."⁸

A Educação Permanente, neste estudo é entendida como a formação contínua dos profissionais da educação, alicerçada num processo constante de estudo, reflexão e sistematização coletiva, a partir de suas próprias "práxis".

Escola, entendida como uma instituição formal de transmissão, produção e assimilação do conhecimento, constituída na sociedade civil historicamente situada, onde é possível elevar o nível de compreensão da realidade, tanto dos professores quanto dos alunos.

Conteúdo, entendido como "a estrutura e a constituição interna das diferentes áreas do conhecimento humano, é considerado como um estruturante do método didático." ⁹ CANDAU (1986: 24). Se cada área do conhecimento tem uma estrutura e uma organização própria o trabalho do professor é articular

esse conteúdo com o sujeito da aprendizagem, quer seja ele criança, jovem, ou adulto.

Conhecimento, entende-se como um processo pelo qual o homem atua racionalmente na natureza, dominando-a, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades. "O conhecimento existe desde que a organização da matéria começa a tomar o caráter que a diferenciara, enquanto sistema vivo, do restante da natureza que permanece inerte"¹⁰ PINTO (1979: 17).

Existe portanto, como um fato histórico-social e confirma-se a si mesmo pela comunicação entre os homens. Pelo caráter histórico, pode-se dizer que existe uma prévia acumulação de conhecimento. Enfim, entende-se o conhecimento como uma construção contínua e, em certa medida, a invenção e a descoberta são pertinentes a cada ato de compreensão.

Saber: entendido "como conhecimento reflexivo"¹¹ PINTO (1979: 27). Isto é, a fase do conhecimento em que o homem toma consciência da sua racionalidade. Desenvolve a capacidade de refletir sobre si mesmo e organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas e imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica, pois ainda não há a exigência de normas para a sistematização e a auto correção do conhecimento, segundo o mesmo autor predomina a audácia intelectual, o gênio livre e criador, fundados na observação, na experiência ou na meditação sobre os fenômenos, inventa hipóteses teóricas explicativas.

O saber resulta do esforço humano de "assimilação mental de fenômenos, processos e reações apreendidos nas relações entre sujeito e objeto de conhecimento, no processo his-

tórico e social da atividade humana prática, transformadora e laboral"¹² LIBANEO (1985: 10 e 11) a referência acima portanto esclarece que a produção do saber dá-se no interior das relações sociais, enquanto a elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Entende-se portanto, o conhecimento como um processo contínuo de descoberta e intervenção na natureza e na realidade social; e, o saber como uma fase do conhecimento em que o homem toma consciência de si mesmo, do meio em que vive; enfim, da sua racionalidade que o diferencia dos outros seres vivos.

Trabalho Pedagógico, insere-se no conjunto das mediações que compõem a totalidade das práticas sociais. O cerne do trabalho pedagógico é a socialização dos conhecimentos sistematizados para as novas gerações; articulando a realidade social presente a fim de possibilitar aos estudantes ascenderem o nível de elaboração do saber. E pelo trabalho pedagógico, intencional e sistemático que se dá o encontro entre o aluno e a matéria de ensino. Dá-se também a produção de um novo conhecimento.

Organização escolar, entendida nesse estudo como os mecanismos que regem a organização interna da escola e constitui-se em um elo de "mediação entre o trabalho docente e a prática social global"¹³ PIMENTA (1986: 31). No trabalho de mediação estão imbricadas todas as relações que se estabelecem no interior da escola entre: diretores, supervisores, orientadores, professores, pessoal administrativo, alunos e pais que pensam, criticam, usufruem ou normatizam todo o direcionamento do trabalho pedagógico.

E a organização escolar que determina o grau de participação e envolvimento dos profissionais de educação, dos alunos ou pais nas decisões ou propostas administrativas e pedagógicas da escola, favorecendo ou não, o exercício da democracia. A organização escolar interfere também na: dosagem dos conteúdos, ritmos de aprendizagem, metodologias de ensino, relação professor aluno, mecanismo de distribuição de séries ou aulas, avaliação e recuperação dos alunos. Apesar da organização escolar interferir em todos esses processos, não os determina pois a sala de aula ainda se configura como um espaço que o professor tem liberdade para trabalhar conforme lhe convém. Portanto, apesar das interferências administrativa e educacional, bem como das condições histórico-social do país, a sala de aula pode ainda ser um espaço que propicia o desenvolvimento da criatividade e o gosto pela conquista do saber.

4. PRESSUPOSTOS TEORICOS

Na concretização desse trabalho é imprescindível que se proceda a escolha de um referencial teórico metodológico de análise, que possibilite a explicitação satisfatória das características intrínsecas ao fenômeno de estudo, a partir da sua relação com a sociedade, pois tem-se presente que a problemática educacional tem sua origem na estrutura social.

Por esta razão, para o embasamento teórico, optou-se por aspectos considerados fundamentalmente básicos à Concepção Progressista de Educação, a partir das contribuições de autores como SNYDERS, GRAMSCI, VAZQUEZ, SUCHODOLSKI, GIROUX, ENGUITA, MANACORDA, LUCKAS, MARX e ENGELS e outros, pelo fato de ao utilizarem as categorias dialéticas de análise permitirem a compreensão da ação educativa como uma prática social orgânica, permanente, crítica e global. Nesta concepção, educação e sociedade se relacionam de maneira intimamente dinâmica. Isto é, se movimentam e se transformam conforme as condições que a historicidade determina.

No presente estudo concebe-se como sujeitos, todos os indivíduos que se encontram no espaço escolar e compõem a organização pedagógica elementos fundamentais de organicidade e unidade da teoria com a prática, pois estão direta e permanentemente envolvidos na dinâmica das relações que se estabelecem no interior da escola. Esse envolvimento lhes possibi-

lita captar a cerne das contradições vividas na comunidade escolar e inseri-las no trabalho docente.

A organicidade se configura no trabalho docente pela penetração na realidade, e, a partir dela, descobrir o movimento de contradição, desvendar os valores que ainda não estão explicitados e formular os problemas que estão ocultos na realidade escolar, contribuindo de forma criativa, enquanto "pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, a própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença desse maior número"¹⁴.

Na perspectiva do pensamento gramsciano, pode se dizer que, os professores sujeitos da organização escolar são concebidos como " intelectuais orgânicos", pelo seu papel de criador da coesão do grupo de alunos, gerando o consenso pela reelaboração de um novo conhecimento expresso pela relação teoria e prática e sistematizando assim, uma nova teoria.

Apontando sempre nessa direção é intenção do estudo também contribuir para o desvelamento das questões inerentes à organização do processo pedagógico escolar, e, em que medida essa mesma organização pode contribuir para que aconteça na sala de aula o acesso ao saber e a produção permanente dos conhecimentos presentes no cotidiano da escola. Assim, os pressupostos considerados relevantes para repensar uma nova escola onde o profissional de educação possa contribuir significativamente, ainda que exercendo as funções de diretor, orientador, supervisor ou professor são:

1. A formação do educador e sua função de intelectual organizador da cultura na escola e na sociedade, no contexto da organização do trabalho pedagógico escolar, pressupõe que

a escola seja um local no qual o professor está lidando de forma direta, constante e por longo tempo com o aluno e o conhecimento. Essa mesma atribuição cabe a equipe pedagógica e administrativa porque ela exerce a nível de escola a tarefa de organizar o espaço pedagógico, de forma que:

- seja possível ao professor ensinar os conteúdos de cada área de forma viva e dinâmica, isto é, produzir novos conhecimentos;
- seja também possível aos alunos apreender os conteúdos de cada disciplina e articulá-los aos significados de suas experiências de vida.

As práticas desses profissionais, dentre outros fatores, são também decorrentes da formação recebida nos cursos de magistério e graduação, bem como das condições sócio-econômicas, políticas e culturais de cada momento histórico. Compreender as possibilidades do educador atuar como intelectual organizador da cultura, ou seja, aquele capaz de inserir as experiências vitais dos alunos no processo pedagógico exige:

- uma retomada histórica dos cursos de formação do educador, procurando desvelar, em cada época, e em que medida esses mesmos cursos contribuíram para a formação de um "intelectual orgânico" - organizador da escola e da cultura, com capacidade de atuar compreendendo a abrangência da sua própria prática no interior da sala de aula e da escola;
- entender que o processo de formação e atuação dos profissionais de educação, constitui-se num espaço significativo para a criação de novas camadas de in-

telectuais. Isto torna-se possível na relação professor-aluno, a qual permite ao professor organizar a massa de estudantes, pais e comunidade, que procuram e confiam na escola, como uma Instituição capaz de contribuir para a elevação cultural e, conseqüentemente, melhorar suas condições de vida.

Essa intenção vai originando o segundo pressuposto.

2. A compreensão da educação na perspectiva da totalidade é uma categoria básica no processo de transmissão e reelaboração dos conteúdos científicos. A totalidade assim concebida de que a "realidade é um todo estruturado dialético"¹⁰, no qual a educação e mais precisamente, a organização do processo pedagógico escolar, pode vir a ser racionalmente compreendido, como uma parte da sociedade mais ampla, mas que possui a sua própria estrutura e que se modifica conforme as condições que a historicidade determina. A organização da estrutura escolar não é um todo perfeito e acabado, mas se desenvolve num movimento constante, impulsionado pela ação dos sujeitos que a compõem, que fazem também parte da sociedade em que a escola está inserida.

Dessa forma, concebe-se a educação como uma atividade humana inserida na totalidade da organização histórico-social. Logo, para entender as relações mais íntimas que se estabelecem no interior da escola é necessário conhecer e compreender a trama das relações sociais que interferem no sistema educacional mais amplo. Este por sua vez interfere nas partes - na organização escolar, e por extensão na ação docente.

"A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes"¹⁶.

Portanto, a totalidade é aberta e ligada ao movimento interno das partes. Está sempre em processo de desenvolvimento e é impulsionada pelo homem - sujeito histórico e social, que pela sua práxis objetiva, produz a realidade ao mesmo tempo que é produzido por ela.

A escola participa na produção da totalidade, uma vez que, os próprios alunos e professores são, ao mesmo tempo, parte integrante do todo e das partes. Na medida em que acontece na sala de aula, reflexões sobre a realidade educacional e social presente, a educação participa do processo de transformação social. Essas reflexões repercutem na maneira de pensar, sentir e agir dos alunos e professores e extrapolam os muros escolares para interagir no social mais amplo, possibilitando uma compreensão mais clara das contradições presentes na realidade.

Dessa forma, a educação na perspectiva da totalidade é entendida nesse estudo como um estágio do conhecimento que sempre pode ser recriado. No pensamento de KOSIK "o conhecimento humano não pode jamais por princípio, abranger todos os fatos - pois sempre é possível acrescentar fatos e aspectos ulteriores"¹⁷.

Assim, é possível através da organização escolar desenvolver os aspectos intimamente ligados à dinâmica interna da escola, os quais explicitados poderão contribuir para a cons-

trução de um novo saber com real significado para a população estudantil.

Se a realidade não pode ser vista como algo pronto e acabado, a educação também não. Logo a organização escolar é algo que se desenvolve, que vai se construindo, portanto não é imutável. Pelo processo de estudo-ação e reflexão coletiva a organização escolar vai se revestindo de uma nova dinâmica democrática e participativa. Emerge daí o terceiro pressuposto.

3. A gestão social e democrática como eixo central do processo de administração colegiada, se integra aos dois pressupostos já referidos, por entender que o mesmo viria possibilitar a inserção dos reais interesses da comunidade nas decisões administrativas e em todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, que abranje desde a criação, o cumprimento de normas, a relação professor-aluno e conhecimento até a avaliação.

A gestão participativa significa portanto, a articulação entre a ação educativa e administração escolar que supere tanto o autoritarismo da escola tradicional, quanto a autogestão da escola nova, através de um novo enfoque de organização escolar que envolva o conhecimento, a compreensão e a participação na elaboração das normas, necessárias para garantir os interesses coletivos. Estes aspectos adicionados à racionalização das ações implementadas iriam consolidar o compromisso dos educadores, mediante a conscientização permanente de suas atribuições.

O sentido pedagógico da administração colegiada reside na operacionalização de constantes momentos de análise, dis-

cussão dos problemas escolares e busca de estratégias viáveis para atingir a função vital da escola. A inserção nestas reflexões dos sujeitos envolvidos no processo educativo, passa a ter um efeito pedagógico sobre todos os integrantes, pois na medida em que pensam os problemas, propõe soluções e participam das decisões, assumem o papel de co-responsáveis no projeto educativo da escola e por extensão da comunidade escolar. A construção de um trabalho coletivo de participação, organicidade e totalidade exige uma maior compreensão do papel das personalidades individuais no coletivo. Sabemos que a formação da personalidade tem um caráter histórico, não como um produto passivo do meio social, mas como um agente ativo. O processo de assimilação pelo indivíduo da experiência social se realiza através do " 'mundo interior' da personalidade na qual reflete a relação do homem com o que ele faz e com o que se faz com ele"¹⁰, ou seja, a personalidade dos indivíduos se manifesta por meio da conduta, das atitudes ou modos de atuação das pessoas que o circundam nos diversos meios ou situações em que estão inseridos.

PETROVSKI (1984) demonstra que a personalidade não é apenas a individualidade, mas algo do indivíduo para os outros, pois as características mais profundas da personalidade se formam por meio da comunicação e do trabalho e contribuem para a formação de outras personalidades, também pela comunicação e pela atividade. E a comunicação que o homem trava com outros homens, que determina as orientações mais importantes para sua conduta, tais como: a formação de opiniões, gostos ou exigências que vão se constituindo em categorias sociais formando um corpo de interferências na vivência grupal.

Assim, para construir na escola um processo de gestão

participativa é preciso refletir até que ponto é possível obter a coesão das idéias e das ações das pessoas na coletividade. A história tem demonstrado que isso não é fácil, porque as pessoas são todas diferentes umas das outras. A complexidade e a amplitude das personalidades, interagindo no trabalho coletivo, geralmente geram conflitos. A possibilidade coletiva de aprendizagem do aluno passa pela possibilidade permanente de aprendizagem dos profissionais de educação. Isto não é possível sem um mútuo intercâmbio de idéias, intenções e pensamentos.

Referenciando novamente a PETROVSKI (1984:166) é preciso "ser personalidade". Ora, se o homem se transforma em personalidade no trabalho e na comunicação, então a personalidade não nasce com o homem. Ela se faz com o homem. Neste sentido, a organização da ação educativa, na escola, tem um papel fundamental na construção da personalidade dos estudantes. E através da participação no processo de construção do conhecimento, entendido como uma parte do processo de formação social que o indivíduo forma objetiva e conscientemente a sua personalidade.

Isso acontece mediante as atividades direcionadas pelo professor e equipe pedagógica, que o educando participa na escola, tais como: reuniões, atividades de leitura, atividades de escrita, elaboração de normas, discussões, atividades de lazer..., através disso o aluno tem a possibilidade de compartilhar com os outros o seu ser: sua atenção, sua solididade, seu afeto, sua maneira de pensar, de sentir e de agir. Tal interação só se efetiva pela realização de atividades coletivas que visam incorporar o indivíduo no sistema de vínculos sociais.

"Assim surge o clima psicológico para o desenvolvimento multifacético e harmônico da personalidade. Infringe os princípios da identificação coletivista, o indivíduo que aplica na conduta para consigo mesmo e para com os demais, na mesma situação ou numa situação diferente - distintas normas morais e estrutura seu comportamento partindo destas normas."¹⁷

Isto fará com que tanto os professores quanto os alunos esforcem-se por conhecer e entender os sentimentos e os comportamentos dos outros, bem como os outros também esforcem-se por conhecer os seus comportamentos e sentimentos, oportunizando a ambos a satisfação das suas necessidades de personalização. Portanto, a satisfação de uma necessidade gera uma nova necessidade de nível superior a anterior. Esta atividade bem exercitada na escola, faz com que o processo continue mediante um novo objeto de personalização. A convivência com outros indivíduos vai, gradativamente, estrapolando o espaço escolar para interagir na família, no bairro, no clube, no trabalho..., transformando-se em uma modalidade de educação permanente, cujo teor está contido no quarto pressuposto.

4. A Educação Permanente e a criatividade fortalecem a formação do professor e a sua atuação profissional na escola. A realização de um programa de Educação Permanente que articule a universidade à prática educativa no ensino de 1º grau, e, desta com a vida social do aluno depende de um grande número de fatores que determinam as condições básicas e os princípios da existência humana. Ela não é só uma questão de organização dos cursos de licenciatura, ou da organização escolar no ensino de 1º grau, mas está ligada às circunstâncias

sociais que determinam os motivos e os objetivos da ação humana. Ora, se o professor se encontra em um ambiente que lhe é hostil, que não lhe permite progredir culturalmente, que não oferece as condições materiais essenciais, dificilmente conseguirá ser criativo e tampouco poderá levar outros indivíduos a saírem da alienação e serem criativos. É imprescindível portanto, implementar novas políticas de valorização e qualificação dos profissionais de educação. É necessário que o poder público se sensibilize e assuma na prática o que a lei já prevê "A educação é um direito de todos e um dever do Estado"²⁰, mas é também necessário, que os profissionais da educação se organizem.

Somente com uma efetiva valorização da universidade pública e das escolas de 1o e 2o graus, poderá se pensar na educação como desenvolvimento e promoção social e dos cidadãos em todos os níveis. Somente, quando se conseguir instalar na universidade e na escola um clima que se traduza na diretriz "'aprender a ser' não é só o que importa. A convicção 'vale a pena viver para aprender' é também importante."²¹ O viver para aprender pressupõe a participação, o envolvimento e a ação.

Para isso, é necessário antes de mais nada, que os educadores possuam o entusiasmo cultural que brota de uma cultura elaborada e que SNYDERS chama de "conteúdos culturais progressistas"²², que pela metodologia como forem trabalhados, poderão desenvolver nos alunos satisfações culturais e curiosidades a cerca do mundo. Esta é sem dúvida, uma forma criativa de desenvolver o trabalho docente.

Diante da demanda pela educação, nas esferas científica, técnica, cultural, econômica e social a educação permanente configura-se como uma oportunidade de acesso à educação para todos os homens. Para o indivíduo ser cidadão, não basta apenas manter-se informado, é necessário estar preparado para o desempenho de tarefas e responsabilidades novas, tais como: participar, dividir o poder, informar-se, decidir por si mesmo, enfim, poder atuar em todas as esferas sociais. Só a educação permanente pode motivar ou recuperar nos adultos a afeição pela responsabilidade coletiva, prestando-lhe ao mesmo tempo os meios necessários para assumi-la e ampliar progressivamente o terreno de sua intervenção.

A educação permanente do professor é fundamental para uma nova organização escolar, pois só através do constante estudo, reflexão, análise e crítica dos acontecimentos internos ou externos à escola, ele adquire a habilidade de auto-educar-se. Entendendo auto-educação não apenas, como uma forma de educação de si mesmo, mas uma educação em todas as dimensões do ser humano: isto é, do conhecer, do fazer e do trabalhar.

5. METODOLOGIA

Na vivência no magistério pude perceber que os cursos de formação do educador terão maiores possibilidades de compreender e interferir no processo de ensino, quanto mais se puder conhecer seus diferentes aspectos e níveis. Essa constatação é decorrente da minha própria experiência na escola de 1º e 2º graus e na universidade, espaços nos quais encontro-me envolvida com os alunos do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, que são também professores do ensino de 1º grau.

A dinâmica de ação e reflexão junto aos mesmos, levou-me a entender a importância de investigar o processo pedagógico e suas múltiplas relações no interior da escola, como uma possibilidade coletiva de captar os reais problemas vividos no dia-a-dia, inseri-los num referencial teórico, tentando desvendar as contradições existentes.

Para tanto torna-se necessário criar no espaço escolar oportunidades não só de constatação e análise dos problemas enfrentados cotidianamente, mas principalmente, alternativas para a superação da crítica pela reflexão conjunta com os próprios colegas.

A metodologia, entendida como processo de construção do conhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico na escola foi desenvolvida em níveis de aprofundamento crescente. A partir da identificação dos estudos já realizados, foi

procedido um resgate histórico indispensável ao aprofundamentos dos conhecimentos acerca do tema escolhido.

Os dados da realidade foram coletados em dois momentos: em 1991, em encontros e seminários, coordenados pela autora, cujos informantes eram constituídos por diretores, supervisores, orientadores educacionais e professores da Rede Municipal de Ensino de Cascavel; em 1992, visando estender o campo da investigação, foram realizadas entrevistas abertas não estruturadas à professores do ensino de 1º grau pertencentes à Rede Estadual e atuantes em diferentes áreas do currículo.

Dado o objetivo de estudo escolhido e os pressupostos teóricos adotados, abdicou-se, desde logo, a qualquer pretensão quantitativa. O fato de estarmos lidando com uma investigação descomprometida do ponto de vista de qualificação, nos pareceu propício refletir sobre questões vividas, observadas e trabalhadas no decorrer da vivência no interior da escola. O estar inserida na realidade estudada e a consulta aos dados por meio da análise documental possibilitou-me penetrar no objeto de estudo, procurando desvendar aspectos até então não percebidos.

Durante todo o trabalho procurou-se coletar o maior número possível de dados e situações que manifestassem a hipótese central da investigação - a organização do trabalho pedagógico na escola.

Além disso, os inúmeros trabalhos e pesquisas existentes, nos permitem dar por conhecidos alguns aspectos relevantes da organização do trabalho pedagógico, fato este que favoreceu a compreensão de como os educadores elaboram dentro

de si mesmo, sua realidade objetiva, sua visão de mundo, bem como, que tipo de percepções e explicitações utilizam na sua tarefa de dar um sentido à sua atividade profissional e ao mundo que os rodeia.

O estabelecimento de contatos frequentes com a situação em estudo, permitiu analisar as contradições presentes nas "práxis" dos profissionais e da educação no contexto das organizações escolares, que são muitas vezes influenciadas pelo próprio aparato das instituições do Estado.

O aprofundamento desse objeto de estudo, foi também no sentido de detectar que significado dão os sujeitos envolvidos na organização do trabalho escolar (diretor, supervisor, orientador e professor), às questões que estão sendo focalizadas, com o objetivo de desvendar o mecanismo interno das situações, que geralmente, não são percebidas à um observador externo que não conviva cotidianamente no interior da escola.

As ações da investigação visam, sobretudo, aprofundar a análise da organização do trabalho pedagógico coletivo presente nas escolas de 1º grau, mediante as descrições das formas e a interpretação dos significados pessoais dos sujeitos que as explicam. Os resultados obtidos encontram-se sistematizados no capítulo referente às considerações finais.

NOTAS E REFERÊNCIAS:

1. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional. 3ª edição - São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1987.
2. MELLO, Guiomar Namo. *As estratégias da transição Democrática* - São Paulo: Cortez, 1985.
3. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional. 3ª edição - São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1987: 60.
4. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática pedagógica do professor de didática* - Campinas: Papirus, 1989: 17.
5. MARTINS, Onilza Borges. *A educação superior à distância e a democratização do saber* - Petrópolis, RJ: Vozes, 1991: 18.
6. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Tendências do ensino no Brasil hoje*. Ensino e realidades. Análise e reflexão. FELDENS, Maria das Graças Furtado & FRANCO, Maria Estela Dal Pai (org). Porto Alegre, Editora da Universidade, UFRGS, 1986.

7. MANTOVANI, J. *Evolución del concepto de la educación*, em textos de pedagogia y tendencias en las ciencias de la educación - PPU Promociones Publicaciones Universitarias. Barcelona, 1985: 7-14.
8. MARTINS, *A educação superior à distância...*, p. 22 e 23.
9. CANDAU, Vera Maria. *Didática - A relação forma/ conteúdo*. In: ANDE. São Paulo, Revista da Associação Nacional de Educação, 6 (11): 24, 1986.
10. PINTO, Alvaro Vieira, *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro - Paz e Terra, 1979: 17.
11. *Id* p. 27.
12. LIBANEO, José Carlos. *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social*. In. ANDE - São Paulo. Revista da Associação Nacional de Educação, 6 (11): 5, 1986.
13. PIMENTA, Selma Garrido. *A organização do trabalho na escola* - São Paulo. Revista da Associação Nacional de Educação, 6 (11): 29, 1986.
14. GRAMSCI, *concepção dialética da história* - tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 9a edição, 1991: 34.
15. KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*, tradução de Célia Neves e Aldérico Torébio - 2a edição, RJ, Paz e Terra, 1976: 35.
16. *id.* p. 42.
17. *id.* p. 35.

18. PETROVSKI, A. V. *Personalidad, actividad y co-
llectividad*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1984:
84.
19. *id.* pp 120 e 121.
20. - Capitulo III - seção I: Da Educação, Artigo 205
da Constituição Federal de 1988.
21. SUCHODOLSKI, Bagdan. *Educación Permanente y Crea-
tividad* - texto mimeografado: 39.
22. SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*, traduzido
do original francês *La joie à l'école*, SP, Edi-
tora Manole LTDA, 1988: 27.

CAPITULO I

REVISAO DE LITERATURA:

1. PERSPECTIVA HISTORICA E TEORICA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO BRASIL E NO PARANA.

O objetivo deste capítulo é examinar os enfoques dados pelos cursos de formação de professores à organização do trabalho pedagógico. Visando aumentar o nível de compreensão, optou-se por uma retrospectiva histórica e teórica dos referidos cursos, no Brasil, procurando visualizar os pontos-chaves da presente investigação. O estudo abrange a formação dos primeiros professores até os dias atuais, onde procurou-se explicitar os aspectos sócio-econômicos, políticos e educacionais que serviram de base à configuração das propostas de organização do trabalho pedagógico escolar, em cada momento histórico.

A história da educação brasileira tem sofrido, desde a formação dos primeiros professores a repercussão das políticas sociais mais amplas. Inicialmente ocorreu o predomínio dos Jesuítas, no período de 1.539 à 1.759, quando chegaram os primeiros padres. Nessa época, suas ações tinham o respaldo tanto da sociedade política como da sociedade civil, que era constituída pela família patriarcal e pela igreja. A educa-

ção, nesse período, era direcionada para "o preparo intelectual e psicológico para a missão e sua proverbial habilidade política."¹

O ensino inspirava-se no princípio aristotélico a serviço da família patriarcal, preparando seus filhos para continuar os estudos na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra; a educação dos índios e dos filhos dos colonos era mais dirigida para a evangelização. O conteúdo da formação dos primeiros professores pelos jesuítas confundia-se muito com o exercício do sacerdócio, pois o principal papel da Companhia de Jesus era a Evangelização.

O início do Magistério dos Jesuítas no Brasil caracterizava-se pelas "Escolas de ler e escrever", nível mais elementar de seu plano de estudo. A estrutura e a organização, tais como, a duração e a sequência dos cursos, era estabelecida pelo *RATION STUDIORUM* ² que, na Colônia, sofreu as adaptações necessárias para educar e catequizar os índios. Eles até substituíram o Grego - disciplina dominante - pelo TUPI - língua dos nativos.

No *Ration Studiorum*, o ensino se desenvolvia em cursos de três níveis: o de letras humanas, formando o bacharel em letras, em três anos; o de filosofia, formando o Mestre em Artes, em três anos; e o de Teologia, formando o teólogo em quatro anos. Fernando de Azevedo considerava os dois últimos níveis como de ensino superior. "O ensino de Artes no plano Jesuítico, já era efetivamente de nível superior, erquido sobre o de letras e dado em três anos, precedia o de teologia e o de ciências sagradas."³

Vários registros da história da Educação brasileira tem evidenciado que as escolas de ler e escrever, organizavam o processo pedagógico como um instrumento de catequese, uma vez que o objetivo fundamental dos jesuítas era a expansão do ensino nos colégios e seminários para formar as elites, onde os primeiros eram destinados à educação dos leigos e o segundo ao preparo dos eclesiásticos. A primeira preocupação da Companhia de Jesus na formação dos Eclesiásticos era a moral, já que como futuro preparador de almas, deveria dedicar-se ao cuidado da própria alma, exercitando virtudes cristãs como: a caridade, a piedade, a paciência e a renúncia de si mesmo. Os três anos seguintes era de Filosofia, que incluía estudos de matemática, astronomia e física. Para ser professor de ensino superior o Jesuíta tinha que estudar mais quatro anos de Teologia (dois de formação na disciplina que ensinaria e mais dois de formação pedagógica).

Por dois séculos, o Magistério no Brasil esteve sob o predomínio dos Jesuítas, cujos princípios predominantes na organização pedagógica eram a ordem e a disciplina; o rigor e o autoritarismo, baseado na estrutura europeia clássica e enciclopédica. Era gratuito * e seus professores eram bem remunerados, tanto pela sociedade política - governo português, como pela sociedade civil, que era representada pela Companhia de Jesus, que conseguia acumular, segundo vários estudiosos, uma riqueza considerável. Essa vertente caracterizava-se

"... por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem concebido como constituído por uma essência universal

e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real à cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano - Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural"

Assim na concepção Jesuítica, os educadores da época organizavam a ação pedagógica na linha do pensamento dogmático e alienado à crítica, tornando o ensino completamente alheio à vida da colônia.

De acordo com a concepção Jesuítica, o preparo dos educadores que iriam ensinar as crianças e jovens tinha forte ênfase na formação do caráter e a formação psicológica para o conhecimento de si mesmo e do aluno. Com essas características a educação pouco contribuiu para as modificações da vida social e econômica da colônia, e contraditoriamente, ajudou a reforçar as estruturas de poder vigente. O trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem era de prescrever o método do estudo, a matéria, o horário, e ministrar as aulas de forma expositiva. Os alunos precisavam memorizar os conteúdos para prestar contas de suas lições oralmente, corrigiam os exercícios e repetiam o que já fora exposto pelo professor. A avaliação do processo de aprendizagem era realizado através de exames orais ou escritos.

Dessa forma, o encaminhamento que o professor dava ao seu trabalho na escola era a partir de normas prescritivas, visando apenas a orientação técnica do ensino, que se traduzia no seguinte pensamento: "o ensino era um conjunto de nor-

mas metodológicas referentes a aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja ainda, no próprio processo de ensino."⁶

A orientação Jesuítica predominou no Brasil até 1759, quando ocorreu uma violenta reação à Companhia de Jesus, o que levou a modificar o sistema de ensino no Brasil. Vários autores denominaram o movimento de Reformas Pombalinas, trazidas pelo Iluminismo, assimilado pelo Marquês de Pombal, quando embaixador da Austria. "O seu principal mentor intelectual foi o Padre Luiz Antonio Verney, 'um estrangeirado' que vivia em Roma, cujas idéias foram reunidas em 1746 no livro 'O verdadeiro método de estudar para ser útil à República e à Igreja.'"⁷ Consistia em uma coleção de 16 cartas que se tornou a Bíblia Pombalina. As metas centradas pela referida reforma eram a luta contra o atraso dos Jesuítas e um esforço de modernização a ser desenvolvido na escola.

Os treze primeiros anos foram caracterizados por um período de expulsões, perseguições e proibições, predominando no sistema de ensino a improvisação. Foi instituído algumas aulas de gramática latina, de grego, de retórica. A organização do trabalho pedagógico tornou-se ainda mais complicada pois "Eles revelavam não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico."⁸ A incoerência era reforçada ainda mais, uma vez que os critérios para indicação dos professores eram assim enunciados: a) influência direta de Portugal, enviando professores para o Brasil; b) realização de concursos públicos na própria colônia."⁹

Os professores quando eram nomeados eram-lhes atribuídas as "aulas régias", e muitas vezes eram substituídos em suas aulas por pessoas de sua confiança, embora despreparadas para o magistério. Alguns estudos como os de CHAGAS (1980), BRZEZINSKI (1987), AZEVEDO (1987) e outros tem mostrado que, mesmo alterando a posição da Igreja no exercício educacional, o processo enfatizado pela reforma Pombalina não conseguiu garantir uma melhor qualificação dos professores, muito menos organizar o trabalho pedagógico. Continuou o descaso para com as escolas das primeiras letras e o despreparo dos professores. A organização do ensino continuou atendendo as exigências da sociedade colonial, pois as mudanças econômicas e sociais que refletem na estrutura educacional estavam longe de ocorrer.

Romanelli (1987: 36) sintetiza as dificuldades decorrentes da expulsão dos Jesuitas destacando, de um lado, o desmantelamento de toda uma estrutura de ensino, a substituição de uma ação pedagógica e a diversificação das disciplinas isoladas; por outro lado, professores leigos começaram a ser admitidos para as "aulas-régias" introduzidas pela reforma Pombalina.

A difusão das idéias liberais e democráticas no final do século XVIII, surgiu com a industrialização e a urbanização nascentes e atingiu também o Brasil. Houve um crescimento das camadas médias da população e tentativas de organização do proletário urbano, reivindicando educação, pois levaram para dentro da escola um grande número de crianças, cujo processo de socialização familiar era heterogêneo e diferente da socialização daquela elite de alunos que constituía a clien-

tela escolar da fase anterior. Isto teve uma repercussão muito forte ao nível da organização do trabalho pedagógico escolar e conseqüentemente no nível de operacionalização do ensino, não apresentou avanços.

Tornou-se então urgente a estruturação do ensino primário, pois era necessária uma nova organização da escola para atender as novas demandas sociais de interesse da burguesia nacional. Na medida em que essa idéia foi se tornando consenso, a escola se organizou nos moldes da pedagogia liberal, com alguns princípios da escola tradicional, porém tentando difundir ideais de igualdade. "O ato Adicional de 1834, em seu Artigo 10, item 2, transferiu para as assembleias provincianas o encargo de legislar sobre a administração pública e estabelecimentos próprios."¹⁰ ficou assim, o ensino primário e, por extensão, os cursos destinados à formação dos professores, a cargo da competência dos governos provinciais.

Segundo uma pesquisa coordenada por MARTINS (1988) sobre a **Formação do Educador no Estado do Paraná**, o processo histórico para a formação do professor, a partir dessa data, ocorreu da seguinte forma: "Em 1835 foi criada a primeira 'Escola Normal' Brasileira, no Estado do Rio de Janeiro (Niterói) "¹¹. Com esta Escola Normal, foi inaugurado no Brasil, o Sistema de Formação de Professores de Ensino Primário, de forma descentralizado. Em 1840 foi criada em Ouro Preto, Minas Gerais, a primeira escola de formação de professores primários daquele Estado, com o nome de Escola Normal da Província do Império, fechada em 1842 e reinstalada em 1847.

No Paraná, a primeira escola normal foi fundada em 1876, mas quando terminou o século, 30 anos depois, o Estado

contava apenas com 3% do magistério de 1ª à 4ª séries, habilitados pela Escola Normal. A escola pública gratuita e democrática desse período, bem como o Sistema de Ensino estavam vinculados ao declínio do sistema feudal e ao concomitante desenvolvimento do Capitalismo Comercial e Industrial, que possibilitou a ascensão da burguesia. Com isso, o Curso Normal no Brasil procurou apenas oferecer ao professorado uma cultura geral e uma formação técnica, para mais tarde elevar a formação de Mestre.

Segundo CHAGAS (1980: 16) o ensino de primeiras letras, até 1854 permaneceu como antes. Nesse ano, sob evidente inspiração francesa, dividiu-se a instituição primária em elementar e superior. Na elementar, chamada "igualmente de 1º grau", deveria-se ensinar:

- a) instrução moral e religiosa;
- b) a leitura e a escrita;
- c) as noções essenciais de gramática;
- d) os princípios elementares da aritmética;
- e) o sistema de pesos e medidas do município.

Na escola primária superior, por deliberação do Conselho Diretor, que funcionava junto à Inspetoria Geral, poderiam incluir 10 disciplinas como desdobramento dos estudos do 1º grau.

Houve tentativas de sucessivas reformas educacionais no período Imperial. Ocorria nessa época a passagem da sociedade exportadora brasileira, baseada nos produtos agrícolas para uma sociedade exportadora, com características urbanas e comerciais, mas ainda agrícolas. A classe média, nessa época, começava a avolumar-se nas cidades, engrossando a burguesia brasileira. Nesse processo consolidou-se o Império.

As aglomerações urbanas emergentes traziam consigo transformações econômicas e competitividade, fortalecendo assim, a idéia da escola tornar-se "antídoto da ignorância" (SAVIANI, 1983: 10). Acreditavam que a instrução resolveria o problema da marginalidade e a pessoa esclarecida deixaria de ser marginalizada e poderia ascender socialmente.

Outras reformas sucederam-se, como:

- A reforma de Luiz Pereira Couto Ferraz - Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, visando atribuir ao governo central a função de auxiliar as províncias na difusão da instrução pública;
- A reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, foi considerada a mais inovadora e radical do Império, pois

"permitia a liberdade de ensino primário e secundário no município neutro, e de ensino superior em todo o país; previa ainda o auxílio financeiro do governo Federal, tornou legal a frequência livre, matrículas parceladas sem requisitos de ordenação e seqüência."¹²

Isso levou a prosperar a iniciativa privada apoiada pelo Estado que quase eliminou o ensino público secundário.

Em 1880 foi criada a primeira escola normal do município da corte para professoras, seu primeiro diretor foi Benjamin Constant. A este acontecimento Valnir Chagas atribuiu o verdadeiro início do movimento das escolas normais no Brasil, visto que até aquele ano, segundo o autor

"as províncias, ora se criavam Cadeiras de Pedagogia anexas aos liceus, ora se improvisavam escolas diretas normais que em seguida eram extintas, mais tarde reabertas, depois extintas e novamente reabertas, numa interminável sucessão de avanços e recuos muito próprios daqueles dias."¹³

Nos primeiros anos da república brasileira, houveram poucas modificações no âmbito educacional. A primeira reforma foi a de Benjamin Constant, em 1890, que se apoiava nos princípios de liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário. Assim, "O ensino foi dividido em 1º e 2º graus. O 1º grau subdividia-se em curso elementar (7 aos 9 anos); curso médio (dos 9 aos 11 anos) e superior, dos 11 aos 13 anos e o 2º grau para adolescentes de 13 a 15 anos."¹⁴

Ficou também regulamentada na Lei, a exigência do Diploma do Ensino Normal para o exercício do Magistério. Todas essas mudanças eram extensivas aos Estados. Na maioria dos Estados os recursos econômicos eram escassos e impediam um maior desenvolvimento do sistema de ensino. A ênfase no domínio educacional local, configurava-se em pressões que variavam desde as condições demográficas e econômicas, até as diferenças de nível cultural e as intenções dos governantes. Essas dificuldades regionais, bem como a desobrigação da União, levaram o ensino primário a quase estagnação, na maioria dos Estados. Por esta razão, iniciou-se no Congresso Nacional uma série de solicitações para ações mais efetivas no âmbito do ensino primário e normal, por parte da União.

A urbanização e a industrialização que ocorreram nas primeiras décadas do século XX, o crescimento das camadas médias da população, as tentativas de organização do proletariado urbano, as reivindicações da educação gratuita para um grande contingente de crianças, refletiram, tanto à nível de organização escolar quanto ao nível da operacionalização do ensino.

A constituição outorgada em 25 de março de 1924, em seu artigo 179, alínea 32, prescrevia a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Este foi o princípio que parecia esboçar-se no novo sistema nacional de ensino; diversos documentos evidenciaram que o resultado da lei foi um fracasso, devido a causas econômicas, técnicas e políticas, demonstrando mais uma vez, a incapacidade do governo de organizar a instrução pública no país.

Lourenço Filho, em seu texto "A formação do Professorado Primário", escrito em março de 1937 e retomado em 1955, "apresentou uma notícia histórica do processo de formação, chamando a atenção para o fato de o ensino individual e de memorização ter passado para o coletivo."¹⁵

Todas essas reformas resultaram mais de esforços pessoais de educadores do que de uma política oficial. Esses mesmos educadores sentiram a necessidade de uma instituição que aglutinasse tais esforços, a fim de expandir suas idéias aos diversos Estados da Federação. Para tanto, foi criada a Associação Brasileira de Educação em 1924, por um grupo de educadores, dentre eles Paschoal Leme, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que foi, segundo Paschoal Leme, "a iniciativa mais progressista, de tudo o que se fez de progressista neste país em matéria de Educação e ensino".¹⁶

Em meados do século passado, já se evidenciava que a concepção de que à escola primária devia caber não só a instrução, mas a educação integral, fato este que era difícil de acontecer devido às precárias condições de preparo do professor. A pesquisa histórica nos mostra ainda que o início do

Ensino Normal no Brasil foi marcado por alguns aspectos que até hoje persistem, como por exemplo:

a) Expansão das Escolas Normais, Congregando clientela tipicamente feminina, caracterizando-se como uma atividade profissional própria da mulher, o que facilitou que a escola fosse considerada um prolongamento do lar. A própria concepção do trabalho escolar da época facilitava a fusão das responsabilidades domésticas com as de professora. Isto é, a escola preparava, especialmente o sexo feminino concomitantemente, para ser mestra, esposa e mãe. Com isso, tornou-se tradição as filhas das classes mais abastadas, ingressarem nas escolas normais, uma vez que as escolas superiores eram destinadas à formação de profissionais liberais - do sexo masculino, pois satisfaziam as aspirações das camadas dominantes, especialmente das famílias dos senhores de engenhos, fazendeiros e estrangeiros, que continuavam a ver nas profissões de advogado, médico e engenheiro, ocupações mais nobres e nas escolas superiores de formação profissional, uma forma de ascensão social e política de seus filhos.

b) Nessa época, a organização do trabalho escolar continuava centrada no professor como elemento mais importante do processo ensino-aprendizagem. O modelo de homem que buscavam formar era o cristão reído pela religião católica e estava aliada ao governo. Os professores expunham as lições que os alunos deviam seguir atentamente, armazenando com passividade as informações. A disciplina era rígida, cabendo aos professores transmitir os conteúdos, por meio de uma metodologia formal-intelectualista. O processo ensino-aprendizagem pautava-se por um conjunto de regras que visavam assegurar as

orientações necessárias ao trabalho dos professores, entendendo a atividade docente dissociada da política e da educação na sociedade, ou seja, das relações entre escola e sociedade. A prática educacional, no interior da escola se configurava como aplicação da teoria e o ensino como forma de doutrinação.

c) a desobrigação progressiva da União com o ensino primário e secundário, transferindo as responsabilidades para as forças locais, exigia destes um esforço inviável, devido as precárias condições econômicas. Diante destas dificuldades Estaduais e Municipais de desenvolver uma política educacional de qualidade para o ensino primário e secundário, diminuía as possibilidades das camadas populares terem acesso ao ensino público. E, com isso, expandia-se a escola particular, antidemocrática, pois atendia a uns poucos privilegiados economicamente.

Outro aspecto de grande repercussão no ensino, foi a forma de como eram admitidos os professores. Já desde o Império, a política de ingresso apresentava três condições: a maioridade, a moralidade e a capacidade, sendo que a última era muito vaga, imprecisa e avaliada por meio de um concurso que dispensava a exigência do candidato ter cursado alguma escola de preparação para professores. A prova de moralidade era a mais significativa e quem atestava esse fato eram pessoas consideradas idôneas na comunidade, geralmente o pároco, algumas pessoas das famílias mais abastadas e as autoridades.

Já na República, generalizaram-se em massas nomeações, dos professores, respeitando um critério único: a indicação era feita apenas pelos que detinham o poder, tais como:

Governadores e Deputados, a nível estadual e Prefeitos e Vereadores, a nível municipal. Apesar da lei do magistério exigir concurso, a prática de indicação e apadrinhamento foi muito utilizada. A indicação dos administradores escolares era muito disputada pelos representantes dos partidos políticos do governo. Aos partidos de oposição, era negada essa prerrogativa.

Ainda na década de 20, observava-se a partir da Primeira Guerra Mundial, um redimensionamento dos problemas educacionais, consequência das transformações que se operavam nos setores econômicos, sociais e políticos, tais como o acentuado desenvolvimento do processo de industrialização e urbanização que aos poucos, conduziu a sociedade brasileira à mudança do modelo agrário - comercial exportador.

Fernando de Azevedo (1976: 152) assim descreve essas mudanças:

"a intensidade das trocas econômicas e culturais, o desenvolvimento da imaginação dos povos de origens diversas e o crescimento das aglomerações urbanas, impulsionado pela indústria nacional, depois do conflito erupção, criavam um ambiente mais favorável à fermentação de idéias novas que irradiavam dos principais centros de cultura, tanto da Europa como dos Estados Unidos."¹⁷

No Brasil, estabeleceu-se "o entusiasmo pela educação", caracterizado pela valorização quantitativa da educação quanto à difusão do ensino e combate ao analfabetismo, em vista das novas condições sócio-econômicas geradas pelo processo industrial brasileiro.

Na década de 30, a crise mundial da economia capitalista provocou no Brasil a crise cafeeira, instalou-se o modelo sócio-econômico de substituição de importações. Paralelamente, desencadeou-se o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, o que veio a culminar num conflito: a revolução de 1930 que indicou o início de uma nova fase na História da República do Brasil. A revolução representou uma conjugação de diferentes setores sociais que visavam derrubar o sistema oligárquico e instalar uma nova forma de governo no país. Esse período caracterizou-se pela efervescência ideológica, rica na diversidade de novos projetos para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação brasileira.

Nessa efervescência política, surgiram novos ideais pedagógicos sobre a nova estrutura social, concebendo a educação como um fator de reconstrução social para acompanhar o desenvolvimento urbano industrial, exigindo uma nova reforma educacional que atendesse os princípios liberais de defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei.

O Ministro da Educação, Francisco Campos, em 1931, empreendeu a reforma educacional, cuja tônica foi a reorganização dos ensinos secundário, comercial e superior, deixando em segundo plano o ensino primário. Os educadores defensores dos princípios liberais - escola nova, tinham o prestígio do Governo Getúlio Vargas e Francisco Campos, que compareceram à IV CBE - Conferência Brasileira de Educação e solicitaram aos educadores reunidos, a definição do "sentido pedagógico" da revolução de 30, que servia de base para a ação educativa governamental.

Emergiu daí o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, dirigido ao povo e ao governo, propondo um plano completo de reconstrução do ensino no país. O depoimento de Paschoal Leme retrata os ideais do novo plano pedagógico:

"... Defendíamos a organização da educação e do ensino como um dever imprescindível do Estado democrático para atender ao direito inalienável de cada cidadão de acesso à educação, ao ensino e à cultura, de acordo com o preceito básico de democracia, que é a igualdade de oportunidade para todos, e também para que pudesse tornar efetiva a regra maior do regime democrático, de que todo o poder emana do povo e em seu nome deve ser exercido, cidadãos devidamente instruídos poderiam melhor exigir seu cumprimento."¹⁸

Surgiu também, nessa época, outro movimento relevante nas iniciativas da Educação Nacional - o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, criado pela Lei nº 378, de 13/01/1937, assinado pelo Ministro Gustavo Capanema, para funcionar como um aparelho central destinado a promover inquéritos, estudos, pesquisas e demonstrações sobre os problemas de Ensino. O INEP manteve posição de vanguarda na expansão e difusão de estudos e pesquisas, relacionadas com a Educação lato-senso, no momento histórico em que no país adquiria relevo a formação e aperfeiçoamento de Educadores.

Uma pesquisa sobre a formação do educador, realizada no Estado do Paraná em 1988, destacou alguns esforços fundamentais para a educação na atuação do INEP, tais como:

- a) Voltado para a organização dos cursos oficiais de formação de professores primários (MONTEIRO, 1938);
- b) Oferta de cursos para capacitação de docentes, participação em eventos, que discutiam e norteavam

o processo de pesquisa e formação do professor primário;

c) Financiamento de pesquisas sobre a formação do Educador em todo o território Nacional.

Esse clima educacional otimista dos anos 30 não perdeu por muito tempo. Em 1937, Vargas defendia o golpe que institucionalizou o Estado Novo - chamado Golpe de 37. Com o pretexto de combater o comunismo e manter a unidade e a segurança nacional, foram abafados os debates educacionais e, sob a égide do Estado ditatorial, um novo caminho foi traçado para direcionar o debate sobre a pedagogia e política educacional. Basta comparar os artigos que se referem à Educação nas Cartas de 1934 e 1937:

"1934 - Artigo 149 - A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país (...) 1937 - Artigo 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O estado não será estranho a esse dever, colaborando de maneira principal ou subsidiária para facilitar a sua execução e suprir deficiências e lacunas da Educação particular."¹⁷

Com isso, o Estado se desincumbiu da educação pública, através de sua legislação máxima, assumindo apenas o papel de subsidiário e, conseqüentemente, desobrigando-se de manter e expandir o ensino público. Essa medida contribuiu para reforçar o dualismo educacional. Os ricos podiam optar entre o poder público ou particular e os pobres deveriam encaminhar-se para as escolas profissionais, reforçando, com isso, a divisão de classes e extinguindo a igualdade dos cidadãos até perante a lei.

O Estado Novo atuou assim a favor do "realismo em educação", reforçando o papel de conservação do "status quo". Não se extinguiu o enfoque técnico, mas, de algum modo, a ele se incorporou a idéia da relação educação-sociedade. Ainda que pretendessem manter uma aparência de "neutralidade técnica", os renovadores que atuaram oficialmente, procuraram agir em coerência com a política defendida pelo Estado Novo. A educação foi pensada então "como fator capaz de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto como instrumento de difusão de ideologia".²⁰

Com isto a educação passou a ter dois enfoques: um para as elites, onde foi aberto um longo caminho do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, uma opção por qualquer curso superior. Podiam ainda, optar pela profissionalização - as moças que ingressavam nos Institutos de Educação para, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. Os pobres, quando conseguiam concluir o primário, optavam por um dos cursos profissionalizantes existentes na sua região, já que não possuíam condições financeiras para frequentar cursos em outras cidades maiores.

O desenvolvimento do ensino pré-vocacional e profissional configurou-se como um avanço para a burguesia, pois a sua expansão alcançaria a curto prazo, dois objetivos:

- dotaria os jovens de uma profissão, respeitando suas aptidões e tendências vocacionais e, ao mesmo tempo, atenderia a indústria e mercado de trabalho que estavam em ascensão e exigiam mão de obra especializada.

- Destinava-se às classes menos favorecidas, enquanto o ensino profissionalizante de nível superior era destinado às elites.

A partir de 1945, iniciou-se no Brasil a fase de "re democratização", impulsionada pela pressão externa dos Militares aliados à classe média e dominante. Segundo GHIRARDELI (1990: 105), "nada tinham de democrático antes"²¹, era o resultado de um conflito mundial contra os regimes ditatoriais, que anunciavam uma nova era de construção de governos populares e democráticos na Europa. No Brasil, o movimento popular cresceu, houve formação de partidos políticos e até eleições para a presidência da República. Com a saída de Vargas, as teses nacionalistas e populares aliaram-se ao partido comunista, que também estava se revigorando, uma vez que os líderes que haviam sido exilados na fase anterior, foram libertados e um grande número retornou ao Brasil em 1945.

O clima de efervescência, já caracterizado contribuiu para que paulatinamente, fosse retomada a democratização da educação, com a ajuda de muitos educadores que retornavam do exílio. Voltou-se a falar dos princípios liberais, da igualdade de oportunidades e da descentralização administrativa, postulados estes, que se incorporaram na constituição de 1946. Esse fato gerou a convivência de dois movimentos: "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico". O primeiro evidenciava-se na intenção política do Ministro da Educação que, na sua exposição de motivos assim se expressou:

"Projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema, por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fa-

zer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país."²²

O segundo se traduzia na intenção técnica dos educadores de organizar o processo educativo das massas da melhor qualidade. A união dos dois segmentos propiciou alguns avanços, apesar de conceberem a escola como um instrumento de ascensão social, independente da influência dos fatores sócio-econômicos. Houve uma grande expansão da escola primária, intensificaram-se as políticas de formação de professores e o magistério passou a abranger não só professores, como também orientadores e diretores, que passavam por cursos específicos que funcionavam nos Institutos de Educação, conforme prescrevia o Decreto-Lei nº 8530/ 46 (artigos 3º, 11 e 12).

A base da reestruturação do regime democrático possibilitou à constituinte de 1946, restabelecer o princípio de descentralização e determinar que se procedesse por lei complementar a fixação de diretrizes e bases da educação nacional. Foi constituída uma comissão de quinze professores para elaborar o projeto de lei. Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, bem como a Lei Orgânica do Ensino Primário, que expressavam a continuidade da política educacional.

A determinação de igualdade de oportunidades educacionais para todos, impôs soluções imediatas para, pelo menos, duas questões: a expansão quantitativa da rede física primária e a ampliação de condições de preparo do professor primário. O INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foi o órgão encarregado de dar andamento a estas questões, que na

época estavam sob a direção de Lourenço Filho. Com a grande expansão da rede escolar e apesar do incentivo à preparação dos professores, foram criados inúmeros cargos de professores "primários" preenchidos por leigos, uma vez que os cursos de habilitação de professores não tiveram o crescimento proporcional ao da expansão da rede física.

No período de 1930 a 1945, a organização escolar foi marcada pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanistas (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros). SAVIANI caracteriza a concepção humanista moderna, afirmando o seguinte:

"se baseia numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Se na visão tradicional, a educação centrava-se no adulto (no educador), no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna o eixo do processo educativo se deslocava para a criança (o educando), a vida, a atividade. Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas pré-definidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico."²³

O ideário da "Escola Nova" propôs outro tipo de homem. Deveria organizar-se como uma "escola única", garantida pelo Estado, sem discriminação econômico-social e deixando de lado a dualidade tradicional da escola brasileira: de uma escola de melhor qualidade, na forma clássica e propedêutica para as elites e, escolas primárias e médias vocacionais, mantidas precariamente pelos governos estaduais e de qualidade inferior, para a classe média emergente.

Em síntese, o Movimento dos Pioneiros defendia uma escola democrática, pública e gratuita, de formação única e igual para todos (para as crianças dos sete aos quatorze anos); isso não queria dizer uniformidade.

O enfoque maior do escolanovismo foi a valorização da criança, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses deveriam ser respeitados. O professor passou a atuar mais como facilitador da aprendizagem. A instituição escolar para funcionar de acordo com a orientação escolanovista, deveria agrupar os alunos por áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. A organização pedagógica deu ênfase à relação professor-aluno. Para tanto, cada professor teve que trabalhar com pequenos grupos de alunos em ambiente alegre, estimulante e com muitos materiais didáticos.

A implantação restringiu-se apenas às escolas experimentais, mas apesar disso o ideário escolanovista acabou se infiltrando nas redes oficiais, e influenciando o sistema superficialmente. Por um lado, contrubuiu para proporcionar avanços das teorias pedagógicas; por outro, a ênfase dada ao método acabou por secundarizar a transmissão de conhecimentos. Mas apesar disso, se revestiu de um significado social ao colocar em questão os modelos sociais tradicionais, reafirmando o valor, a dignidade e os direitos do ser humano, muito embora a prática pedagógica fosse encarada em si mesma, sem vinculação com um contexto mais amplo.

A expansão do Ensino Normal no país inseriu-se nas modificações que foram se processando na política de formação de professores "primários", principalmente no período de 1959

- 1964. Essas modificações eram decorrentes do ideário desenvolvimentista e posteriormente tecnicista, que passaram a nortear as ações do Governo Federal, a partir de Juscelino Kubitschek. Nessa época, firmava-se cada vez mais a idéia de ligação entre educação e desenvolvimento.

Segundo José Silvério Baia Horta, "o setor de educação não estava presente como prioritário no início dos trabalhos para elaboração do plano de metas ou plano de desenvolvimento econômico."²⁴ Isto não causou estranheza pelo que a história da educação brasileira tem demonstrado sobre o descaso com que no Brasil se tem encarado a educação. No entanto, o preparo do pessoal técnico para assumir as novas atividades advindas das mudanças que deveriam ocorrer nos modos de produção, deixou transparecer a nítida relação entre a educação e o desenvolvimento. Esse fato fez com que se integrasse o planejamento da educação com o planejamento econômico e social global, visando quase exclusivamente a formação de técnicos.

Deste modo, os educadores do ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros, sugeriam que cada indivíduo educado com o fim de promover o desenvolvimento deveria ter na escola, a possibilidade de desenvolver o espírito crítico e, portanto, chegar a raciocinar sobre sua existência e a necessidade da sua participação no progresso da nação, a partir da leitura crítica da realidade brasileira. Esses objetivos, gradativamente, foram sendo substituídos pelo uso abusivo da técnica com a função explícita de conduzir o trabalho pedagógico à uma objetivação semelhante ao trabalho na fábrica. Com isso, a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados, mediante "doses" de um saber fragmentado,

para atender cada vez mais, à produtividade, ao mesmo tempo, foi sendo negada ao aluno a possibilidade de pensar, criticar ou criar.

Nessa época (década de 60), os salários dos professores já se encontravam defasados em relação ao índice inflacionário, que crescia vertiginosamente, fato esse decorrente da política econômico-desenvolvimentista, que veio diminuir a procura aos cursos de magistério, pois havia uma perspectiva de melhores salários em outras ocupações.

O MEC - Ministério da Educação e Cultura, por sua vez, divulgava por meio do INEP, dados que comprovavam distorções na política de admissão de professores, bem como na formação destes, enquanto os legisladores se ocupavam com os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Desses debates, resultaram alguns avanços e alguns recuos, comparando-se com a legislação de 1946 e o prolongamento por quatorze anos de discussão para a aprovação da lei 4024, de 20 de dezembro de 1961.

A estrutura do ensino em relação à formação dos professores "primários" pouco se alterou. Como acréscimo à Lei Orgânica do Ensino Normal, estabeleceram-se:

- "a) o princípio de equivalência, que já vinha das leis de 1950 a 1953;
- b) os exames de suficiência de cargo de Escolas Normais ou Institutos de Educação públicos, credenciados pelos Conselhos Estaduais, a fim de habilitarem professores para as escolas primárias, o que viria, precariamente, suprir a falta de docentes (artigo 116);
- c) a possibilidade de funcionamento nos Institutos de Educação dos cursos de formação de professores para o Ensino Normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (artigo 59. parágrafo único.)."

A contribuição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1961, sob o número 4024, não foi das mais significativas em relação ao problema da formação do profissional de ensino.

A nova lei tinha como princípio a autonomia escolar e o Instituto de Educação do Paraná aproveitando esta situação, elaborou um Plano Experimental que passou a vigorar a partir de 1966, após ter sido aprovado pela resolução número 23/65 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Segundo o documento - "Formação do Educador no Estado do Paraná"²⁶, foi designado nessa época, uma comissão de professores do Instituto de Educação, para realizar estudos que resultaram num Plano Experimental. O referido Plano apresentou idéias inovadoras para a formação do professor "primário" além de oportunizar aos mesmos, atuarem na organização dos conteúdos programáticos das disciplinas de currículos flexíveis.

Quanto a duração do Curso Normal o plano previa, um período de preparação de três anos e meio, sendo que o 7º período ou último semestre era destinado ao estágio, considerando ponto culminante do curso, devido a sua importância na formação profissional do candidato. Enfatizavam a necessidade de o ensino nas escolas primárias, ter o mais alto nível, fato esse que conseqüentemente elevaria também o nível de ensino nos demais graus.

O Curso de Pedagogia, destinado a funcionar nos Institutos de Educação representava uma importante inovação para o futuro. Embora não preparasse o professor "primário" em nível

superior, era um curso que por extensão se preocuparia com a formação dos professores "primários", visto que iria formar professores para o Ensino Normal.

A política educacional do período pós 64 conduziu, como nos referimos anteriormente, à modificação na legislação do ensino. A reformulação se efetivou por meio das leis 5540/68, de 28 de novembro de 1968, da reforma universitária, e 5692/71, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus.

A partir de 64, a classe burguesa, que anteriormente defendia o aumento do consumo e a autonomia nacional da indústria, incorporou-se, à nova tendência de internacionalização do mercado interno, compartilhando com as multinacionais os lucros advindos do emprego da moderna tecnologia e do congelamento dos salários das classes trabalhadoras. Houve aumento da inflação, o que conseqüentemente levou esta a mobilizar-se e reivindicar aumentos salariais e maior participação na política. Os que detinham o capital lutavam para que se mantivesse o processo de desenvolvimento capitalista.

O acirramento da luta entre as duas forças culminou com o golpe militar, que iniciou-se em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart, e terminou com a eleição indireta (via colégio eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney, em Janeiro de 1985.

Duas correntes, parecem ter sustentado a postura do governo militar de uma aparente legitimidade: "a ideologia da ordem", representando o pensamento da corrente hegemônica civil-militar, que assumia o poder em nome da segurança nacional e da paz social²⁷; e a da "ideologia tecnocrática", apoia-

da num sistema econômico monetarista, assumida pelos líderes dos setores técnicos do governo, com prometidos com a promoção do desenvolvimento econômico.²⁰

A educação passou a ser encarada sob o aspecto da racionalidade e a exercer um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico. Porém, o crescimento da demanda social pela educação acabou gerando a crise do próprio sistema educacional. Os acordos MEC/USAID serviram de suporte às reformas educacionais e as comissões nas definições.

Os fundamentos teóricos da política educacional, passaram a ser disseminados em vários eventos programados pelo MEC, OEA, INEP e ANPAE, através de encontros, conferências e seminários. Nesse contexto, se efetivaram sucessivas modificações nas Legislações do Ensino, através das Leis 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o e 2o graus, e, 5.540, de 28 de Novembro de 1.968, da Reforma Universitária. Ambas aparentemente visavam atender às necessidades e aspirações presentes no meio intelectual e estudantil, mas, acabaram por burocratizar a formação do professor, devido a hierarquização das funções no sistema educativo e a proposta de preparação dos especialistas em educação.

Nesse período ocorreu a decadência da Pedagogia Nova e começou a ganhar corpo a Pedagogia Tecnicista, assumida pelo grupo militar tecnocrata. A preocupação central dessa tendência foi a racionalização do processo produtivo, pela organização do trabalho escolar de forma a separar a decisão da execução e aprofundar a fragmentação da teoria x prática. Transferiu-se também, para a gerência o controle realizado pelo produtor.

A educação passou a ser mais um derivado do projeto de desenvolvimento econômico. A partir do objetivo "desenvolvimento econômico com segurança", o produto inadequado do sistema escolar era apontado, "como responsável, por um lado, pela baixa qualificação da mão de obra, e, portanto, pela desigualdade de distribuição de renda; e por outro, pelo despreparo das massas para participar do processo político." 29

A Pedagogia Tecnicista inspirava-se nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, sendo que o trabalho pedagógico objetivou-se de maneira semelhante ao trabalho fabril. A organização escolar passou, pela divisão do trabalho, ocasionando o parcelamento e a fragmentação do processo educativo, ocasionando também uma distância entre quem planejava e quem executava. Os professores e alunos passaram a ocupar uma posição secundária num processo concebido por burocratas, sendo que o primeiro foi percebido como um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino, enquanto o segundo deveria receber, apreender e fixar as informações, mas não participar da elaboração da proposta pedagógica.

A Lei 5540/68 introduziu mudanças substanciais no Sistema Universitário Brasileiro e atingiu diretamente os cursos de formação de professores, que passaram a direcionar sua prática docente com ênfase no planejamento, na elaboração de materiais e objetivos instrucionais, nos livros didáticos descartáveis, na avaliação somativa, na instrução programada, enfim, o ponto alto era a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos recursos didáticos sofisticados. A ideologia da eficácia contribuiu para que fossem reduzidos as

disciplinas às suas dimensões técnicas, afirmando a neutralidade científica dos métodos, ou seja, a preocupação com os meios desvinculando-os dos fins a que servem e do contexto em que foram produzidos, e, conseqüentemente, acentuou-se a desvinculação entre teoria e prática.

O golpe aconteceu para dar continuidade ao modelo econômico. A industrialização feita sob o comando do capital internacional em conjunto com o capital nacional, pautou-se pela expansão de bens de consumo duráveis, reduzindo a industrialização dos bens de consumo popular. O país passou a necessitar de uma crescente classe média, que viesse consumir os bens duráveis. Diante disso, emergiu a contradição- o desenvolvimento capitalista brasileiro deu-se no sentido de um aumento substancial da velocidade de concentração de renda, bloqueando os canais "naturais" de ascensão social, capazes de ampliar a classe média.

O ensino superior passou a ser cada vez mais a chance de ascensão de alguns setores. A Lei 5540/68 criou a departamentalização, a matrícula por disciplina e o regime de créditos. Adotou-se o vestibular unificado e classificatório, usurpando o direito de matrícula dos estudantes já aprovados no vestibular,³⁰ por falta de vagas. O Departamento, antes da reforma, era um veículo muito forte da Universidade, tanto para professores quanto para alunos. Em outras palavras, curso e departamento se identificam.

"Um professor de história da cultura, por exemplo, que lecionava no Curso de História, pertencia ao Departamento de História. Se ele lecionasse História da Cultura em outro Curso, por exemplo, na licenciatura de Pedagogia, era naturalmente membro do Departamento de Pedagogia."³¹

A departamentalização veio acabar com a integração dos professores, aumentando a distância entre o Ensino e a Pesquisa, passando os Departamentos a reunir professores e pesquisadores de uma mesma área do conhecimento, terminando as reuniões por afinidades teóricas e ideológicas. Surgiu então, uma aglomeração de cunho corporativista, criando como queriam as técnicas americanas, a mentalidade empresarial dentro das Instituições Escolares.

Quanto a Lei 5692/71, nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em Junho de 1970. O Ministro da época, Coronel Jarbas Passarinho, formou uma comissão, cujos membros eram: Pe. José de Vasconcellos (Presidente), Valnir Chagas (relator), Clélia Capanema, Eurides Brito, Geraldo Bastos da Silva, Nice Pires, Magda Soares, Gildásio Aramando e Aderbal Jurema. Nesse momento, o clima era diferente do vivido no período da elaboração da Lei 5540/68. Segundo GHIRALDELLI (1990 : 167),

"o país passava pela época de euforia da classe média com o "milagre econômico", ao mesmo tempo que o Presidente Garrastazu Médici incentivava o terror militar e paramilitar, prendendo, assassinando e torturando as lideranças de esquerda (ou mesmo simples liberais), que ousavam promover protestos (sufocados) contra a ditadura."³²

Nesse clima, foi sancionada a Lei 5692/71, que não significou, portanto, uma ruptura completa com a Lei 4024/61. Incorporou os objetivos gerais do Ensino do 1º e 2º graus expostos nos fins da "educação" da Lei 4024/61. Esses objetivos referiam-se a necessidade de, "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialida-

des como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."³³

Ainda por determinação da Lei 5692/71, ficaram unidos num só nível, o de 1º grau, os antigos cursos primários e ginasial, com oito anos de duração, destinando-se basicamente aos alunos de "7 a 14" anos. O 1º grau passou a ter suas finalidades e seus objetivos claramente definidos. Com a união dos cursos primário e ginasial estenderam-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para oito anos. Promoveu-se também, a integração do ensino no plano vertical, eliminando o "exame de admissão" que funcionava como mecanismo de marginalização de boa parte dos concluintes do curso primário.

O antigo segundo ciclo do ensino secundário, com os segundos ciclos dos cursos técnicos existentes, foram reunidos sob a expressão geral "ensino de 2º grau", com duração média de três anos. Esta integração horizontal entre ensino secundário e ensino técnico caminhava para a eliminação do tradicional dualismo - escola propedéutica para os ricos e escola técnica para os pobres.

Com isso, foram dados alguns passos importantes em direção a "escola única" preconizada no "Manifesto dos Pioneiros", transformando em um único e amplo ensino de 1º e 2º graus, desdobrando-se o último em habilitações. Outro avanço neste sentido foi a previsão da intercomplementaridade dos estabelecimentos, permitindo a cooperação entre as diversas Universidades. Quanto ao Curso Normal transformou-se em uma habilitação como qualquer outra. Aos poucos foi assumindo um caráter propedéutico e descaracterizando-se conforme afirmou MARTINS (1988-16).

"se antes de 1981 o curso era acusado de hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico geral e específico, hoje, ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo epistemológico, político e científico, ao mesmo tempo que abriu mão das suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais."

A habilitação ao magistério não estava mais formando nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar : a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular de forma a contribuir nas questões cotidianas do professor das 1ª^a séries.

O capítulo V da Lei 5692/71, definiu uma política de formação de professores e especialistas, e propôs níveis de preparo que se elevaram progressivamente, ajustando-se às diferenças regionais do país, dentro de uma visão nitidamente tecnicista, tentando adequar os planos do Ensino do 2º grau à referida Lei. O Instituto de Educação do Paraná, propôs a formação para o magistério atendendo as recomendações da Lei, na fixação dos currículos.

No documento intitulado Formação do Educador no Estado do Paraná, constatou-se que em 1978, tendo em vista a melhoria e o funcionamento dos cursos de habilitação para o magistério, o Departamento do Ensino do 2º grau da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, reuniu professores licenciados e especialistas para definirem diretrizes comuns a serem desenvolvidas nos referidos cursos: o resultado desse encontro foi a definição de um plano contendo uma uniformidade das disciplinas, respeitando a ordenação e a sequência na distribuição dos conteúdos bem como, as sugestões de atividades a serem desenvolvidas no estágio da escola normal.

A prática de ensino foi, então, considerada como elemento de controle e de avaliação na área profissionalizante dos Cursos de Formação de Magistério do Estado do Paraná. Ao enfatizar a profissionalização à nível de 2o grau, procurou-se garantir, ao mesmo tempo; continuidade e terminalidade nos estudos. Porém surgiram algumas polêmicas como: não foram alocados todos os recursos materiais para transformar toda uma rede de ensino em profissionalizante; a dificuldade de formar professores para as disciplinas novas, surgiram com as diversas habilitações elencadas pelo Conselho Federal de Educação. O equívoco maior para o Curso de Magistério, foi que ao transformar todo o 2o grau em profissionalizante, acabou desativando a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1a à 4a série na "Habilitação Magistério", que na prática, "passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas baixas, não conseguiram vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3o grau."³⁰ A própria oferta em diferentes habilitações contribuiu para diminuir a clientela que procurava o Curso de Magistério.

A política salarial imposta sobretudo pelo modelo econômico brasileiro de concentração de rendas no contexto repressivo pós 64, contribuiu para o desprestígio do setor educacional, pela restrita participação nos recursos financeiros federais, aumentando progressivamente a desvalorização da carreira do magistério.

Dessa forma, nesse período tanto a formação do educador como a organização do trabalho na escola acontecia de forma desvinculada, onde o saber passou a ser percebido de modo fragmentado, compartamentalizado e, portanto, dissociado

do contexto sócio-econômico, político e cultural que o determina. O professor também passou a ser um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação.

A partir de 1978, iniciaram-se manifestações em torno de uma teoria crítica da educação, o que, evidentemente refletiu-se na formação do educador e na organização do trabalho escolar. Vários estudos surgiram empenhados em fazer a crítica da educação até então predominante. Tais estudos foram agrupados e denominados de **"teorias crítico-reprodutivista"**³⁴, por que, apesar de conceber a educação a partir de seus aspectos sociais, consideram que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigentes, não contendo portanto, uma proposta pedagógica definida.

Esta nova concepção buscou ultrapassar o tecnicismo, porém, caiu no polo oposto, o politicismo, com ênfase acentuada na dimensão política. Nesta perspectiva, as disciplinas dos cursos de formação dos professores passaram a assumir um discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando em segundo plano a dimensão técnica e humana, comprometendo assim, a postura quanto a contribuição destas disciplinas, na prática pedagógica do futuro professor.

A Lei no 7044 de outubro de 1982, eliminou a distinção expressa na Lei 5692/71 entre educação geral e formação especial, passando de obrigatória para facultativa, a profissionalização. O Ensino Normal também teve seu currículo inovado, através das Indicações contidas no parecer 349/72, que tratava da habilitação "específica de 2o grau, para o exercício de magistério", nos anos iniciais de escolarização. Passou o

currículo a compor-se de um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada que, no caso, representava o mínimo necessário à habilitação profissional.

A educação geral, cujo objetivo básico era a formação integral do professor passou a ser representada no currículo, pelas matérias do núcleo comum, acrescidas dos conteúdos de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde. Da formação especial estritamente profissionalizante constavam as matérias: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º grau Didática, incluindo Prática de Ensino.

No Estado do Paraná, também foi implantada a nova Grade Curricular. No entanto, a formação de professores para atuar ao nível de 1º grau, constitui ainda, até hoje, uma das grandes preocupações dos educadores e educandos que atuam nesse grau de ensino.

Na segunda metade da década de 70 e início da década de 80, observou-se na América Latina e no Brasil, um grande questionamento da escola enquanto a serviço da democratização e da desigualdade social. Houveram vários encontros e estudos onde buscou-se uma compreensão global da organização e funcionamento da escola, em especial da escola pública. Nos estudos realizados por CURY (1979), MELLO (1982), LIBANEO (1984) e outros, encontram-se denúncias dos mecanismos de seletividade usados, não apenas à nível extra-escolar, mas também a nível escolar - no interior do próprio processo pedagógico, que é também determinado pelo contexto sócio-histórico. Esses estudos, quase sempre, foram direcionados para a compreensão da dinâmica concreta da escola. Isto é, como se

organiza o seu cotidiano, quais as suas características peculiares e como se efetiva a relação professor-aluno no processo de produção e assimilação do conhecimento. A intenção mais relevante era a de entender a influência recíproca dos processos vividos na escola em relação àqueles que ocorrem na conjuntura social. Além disso, a partir da década de 70, um novo esquema de licenciatura foi implantado, aligeirando e encurtando a formação do professor de 5a a 8a série do 1o grau, "passando a licenciar professores cada vez menos preparados para enfrentar política e pedagogicamente os problemas e as exigências cotidianas desse grau de ensino."³⁷ Na Universidade Federal do Paraná e nas Universidades Estaduais, a preocupação com as licenciaturas, estavam diretamente articulada aos Setores de Educação.

No início da década de 80, o país vivia uma política denominada de "desenvolvimento integrado", onde o desenvolvimento econômico deveria ocorrer integradamente ao social e ao político. Começaram a surgir Movimentos de caráter civil, religioso e sindical com importantes reivindicações relativas à melhoria das condições de vida, trabalho, saúde, habitação e educação. A situação econômica do país tornou-se cada vez mais difícil: elevação da inflação, da marginalidade, aumento de desempregos, consequências do crescimento da dívida externa e da forte política do Fundo Monetário Internacional.

Do ponto de vista educacional, a situação apresentava-se ainda muito difícil, conforme as estatísticas de 1983 comprovam que:

"o país conseguiu produzir mais de 60 milhões de analfabetos e semi-letrados para uma população de mais ou menos 130 milhões de habitantes (com uma população ativa de 51 milhões de pessoas apenas). Os dados comparativos ressaltam as tendências à privatização do ensino, incentivadas pela ditadura militar. Em 1957, 88% das matrículas no 1º grau eram feitas em escolas públicas, ficando 12% com as particulares. Em 1983 86,7% das matrículas no 1º grau eram feitas em escolas públicas, ficando 13,3% para o ensino particular. Em 1957, 33% das matrículas no 2º grau eram feitas em escolas públicas, ficando a rede particular com 67%. Em 1983 59% das matrículas no 2º grau eram feitas em escolas públicas, sobrando 41% para as escolas particulares. Os dados mostram que, no 1º grau, passaram quase 30 anos e tendo a população saído da casa dos 20 milhões para ultrapassar a casa dos 120 milhões de habitantes, a matrícula no ensino primário decresceu."38

Esses dados demonstram que o ensino de 1º grau não tem merecido maior atenção da política educacional brasileira a partir da década de 80, pois os índices de expansão das oportunidades educacionais atingiram de forma dramática as quatro primeiras séries do 1º grau, o que implica na urgência de criação de programas especiais à população adolescente.

Na primeira metade da década de 80, instalou-se a "Nova República", dando início a uma nova forma de vida no país. O clima da "Nova República" assinalou o fim da ditadura militar e a luta operária começa a ganhar força: as associações de classe organizaram eventos, debates, reuniões, congressos.... Os professores começaram a participar efetivamente desse momento, mobilizando permanentemente a classe do magistério, para a busca de soluções e reconquista do prestígio na área educacional, através da recuperação da educação em todos

os níveis, visando assegurar recursos financeiros e fortalecer a profissionalização dos docentes, apoiar os estudantes em todos os níveis recuperar da rede física escolar.

Em 1980, organizou-se a 1ª CBE - Conferência Brasileira de Educação - marco significativo da história da educação no Brasil, por constituir-se em um espaço de discussão, de luta e de conquista, do direito e do dever dos educadores na participação da definição da política educacional do país, com um fim único - recuperar a escola pública.

A partir desse momento configurou-se a concepção histórico-crítica da educação, que buscou a articulação da mesma com os condicionantes sociais. Segundo SAVIANI (1986: 18) tiveram ênfase os esforços coletivos, começaram a ganhar corpo as teses dos alunos de pós graduação, que caracterizavam as relações entre a política da educação e a sociedade mais ampla. Nesta concepção a escola é considerada parte integrante da totalidade social, tendo como função principal a difusão dos conhecimentos. Nesse sentido, a escola se organiza para contribuir na transformação da sociedade, cabendo-lhe trabalhar os conteúdos articulados à realidade social.

O trabalho pedagógico não permanece mais centrado no professor, nem no aluno, mas nos conteúdos contextualizados, cuja questão central é a formação do homem sujeito da história. Para isso, os profissionais da educação devem organizar-se coletivamente, na escola, para ir além dos métodos e técnicas, cabendo ao professor o papel de mediador dos conhecimentos científicos, pois são eles quem organizam e dirigem o processo de ensinar e aprender. O aluno passa a ser então visto como um ser concreto situado historicamente, trazendo consigo um saber que precisa ser reelaborado.

Desta forma, no decorrer do processo de escolarização procura-se associar escola-sociedade, teoria-prática, bem como desenvolver alternativas que superem a relação dicotômica entre a pedagogia e a política, mesmo sendo dotadas de especificidades próprias, são inseparáveis, pois constituem modalidades específicas da prática social.

Esse fato veio exigir uma transformação nos currículos dos cursos de formação de professores e, também nos mecanismos internos da escola, no sentido de reorganizar essas instituições tanto nos aspectos didáticos-metodológicos, quanto na relação professor aluno, visando uma nova interpretação do processo ensino aprendizagem. O encaminhamento dessas questões partem dos seguintes pressupostos:

- "1. a escola deve transmitir a todas as crianças os saberes que são investidos na vida cotidiana - não só os saberes fundamentais (leitura, escrita e bases matemáticas), mas também os saberes tecnológicos, econômicos e jurídicos (fundamentos do mundo social adulto). Esse ensino deve ser diretamente articulado com a experiência social da criança;
2. a escola deve esforçar-se por dar a todas as crianças uma formação científica e tecnológica ligada à luta contra as fontes da desigualdade social;
3. A escola deve proceder a transmissão sistemática do saber não como um corpo de conhecimentos voltados para si mesmo, mas utilizará o saber como necessário para a melhor compreensão dos problemas sociais;
4. A escola deve conceber a cultura humana como formação da personalidade social e não como as simulação pelos indivíduos de conteúdos culturais que tenham valor em si (CHARLOT, 1979: 304)."

Cabe à escola portanto, organizar-se, através do trabalho docente, intencional e sistemático e pelo contato imediato professor-aluno garantir a mediação entre os conteúdos das matérias e a prática social vivida pelos alunos. Assim, a organização escolar torna-se mediadora entre o trabalho docente e a prática social global, constituindo-se portanto, em um instrumento de democratização do saber.

A construção de um espaço democrático no interior da escola, o envolvimento da equipe administrativa e pedagógica no trabalho docente são mediações indispensáveis para atingir o grande objetivo - ensinar de modo que os alunos se apropriem dos conhecimentos. É fundamental pois, pensar coletivamente a organização escolar, os conteúdos a serem ensinados, a gestão escolar e o trabalho pedagógico propriamente dito. Estes serão tanto mais democráticos, na medida em que cada profissional de educação dominar os conteúdos específicos de sua área, bem como o significado social dos mesmos, "só quem domina as suas especificidades numa perspectiva de totalidade (significado social da prática de cada um) é capaz de exercer a autonomia na reorganização da escola a sua finalidade"⁴⁰ de democratização dos bens construídos socialmente pela democratização do saber.

Quanto aos cursos de formação de professores, tanto a nível de magistério de 1º grau, de graduação ou pós graduação, devem propiciar uma prática pedagógica comprometida com um trabalho socialmente integrado e útil, que não se esgote na sala de aula, mas que ultrapasse as paredes da mesma e os muros da escola para interagir no movimento das relações sociais mais amplas.

A operacionalização desta questão ao nível do Estado do Paraná, foi anteriormente (1986-1991) encaminhada pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, em conjunto com outros setores e outras instituições de ensino, que buscaram repensar e reorganizar as habilitações ao magistério. Isto exigiu dos docentes do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas um grande esforço na análise da realidade, na reflexão, no envolvimento e na reelaboração do encaminhamento dado em cada disciplina.

"Esses cursos devem assumir maiores responsabilidades com relação a escola de 1º e 2º graus. As universidades devem estar preparadas para priorizar a formação de educadores, com sólida preparação política, epistemológica e profissional para dar conta da realidade da escola pública brasileira."⁴¹

A pesquisa sobre os Cursos de Formação do Educador no Estado do Paraná, constatou que apesar de todo o esforço das equipes docentes, os mesmos encontram-se ainda com sérias dificuldades, tais como:

- "a) com a implantação da Lei 5692/71 a "escola normal" passou a ser uma entre outras habilitações a nível a 2º grau, perdendo com isso a identidade e características específicas;
- b) falta aos profissionais de educação competência técnica, consciência social e um compromisso efetivo para direcionar o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma continua candente a preocupação com novas e melhores alternativas de formação de professores, de 2º ou 3º grau que possam buscar a identidade não no ideal, no receituário, mas no sentido de construir dentro das condições concretas e dos horizontes possíveis do cotidiano escolar uma perspectiva

que oriente, mas não limite um projeto profissional para os professores;

- c) a superação da dicotomia teoria x prática, a própria pesquisa comprova a desvinculação da teoria que é trabalhada nos cursos e da prática na sala de aula. Há uma ênfase na teoria sobre a prática. São tratadas as disciplinas teóricas de um lado e a instrumentalização de outro, bem como a ausência da dimensão epistemológica nos currículos de licenciatura e pedagogia."⁴²

Após a pesquisa de campo, a análise e interpretação dos dados as referidas pesquisadoras delinearam alguns princípios que poderão fundamentar os Cursos de Formação do Educador no Estado do Paraná. Cabe portanto citar.

"Com base neste histórico e na revisão bibliográfica foram estabelecidos alguns pressupostos teóricos que sustentaram a proposta da presente pesquisa sobre a formação do educador, na qual encontramos como predominantes os princípios:

- a base comum nacional que deve ser assumida de forma a possibilitar avanços na formação de todos os profissionais comprometidos com um projeto de sociedade consciente e crítica;
- relação teoria/prática como núcleo integrador de formação da identidade dos Cursos de Formação do Educador;
- adequação dos cursos de formação de professores para atuar no 2º grau, especialmente aqueles que vão trabalhar na habilitação magistério."⁴³

Cada princípio proposto tem implicações concretas na operacionalização, pois esbarram nas políticas governamentais, as quais não têm assumido as aspirações coletivas na resolução das questões educacionais.

Assim, este estudo não se limita à análise dos Cursos de Formação do Educador mas envolve um contexto maior da educação, do qual, geralmente, partem as determinações e as concepções que influenciam também a concepção de homem e de mundo do educador.

A busca dessa compreensão, de uma melhor e mais adequada formação de professores, do significado destas na organização do trabalho pedagógico na escola, tem sido nos últimos tempos uma preocupação das universidades que congregam os cursos de Formação dos Profissionais de Educação e que, inclusive, vem constituindo coordenações e comissões para estudar as possibilidades de articulação destas, com as escolas de 1º e 2º graus e com a sociedade civil em geral.

Por outro lado, o MEC e as Secretarias de Educação também têm demonstrado suas preocupações com a Formação do Educador, muito embora, na grande maioria, se organizem em comissões restritas, centradas na autoridade, disseminando cursos que se intitulam de "qualificação" ou treinamento", sem consultar nas bases as verdadeiras expectativas dos professores.

O panorama atual nos mostra que os educadores que labutam no dia-a-dia na escola, não se conformam mais que as decisões sobre sua formação e suas atividades sejam tomadas de cima para baixo. O assunto já foi discutido nas Conferências Brasileiras de Educação e imediatamente foi criado e organizado um Comitê Central, sediado em Goiânia. Já existe também um movimento nacional de reformulação dos Cursos de Formação do Educador que teve início em 1980 com o nome de Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que atuou intensiva-

mente entre 1980 e 1983. A partir desse momento passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), mantendo desde o início o espírito de autonomia frente aos órgãos oficiais, bem como o objetivo de promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências. Cabe registrar que as idéias iniciais se originaram desde 1975, quando o Conselho Federal de Educação promulgou os pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76 de autoria do professor Valnir Chagas, cujos conteúdos evidenciavam mais fortemente a importância da formação do especialista e menos a do professor. Dois anos depois, foram sustados pelo MEC que abriu um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do Curso de Pedagogia.

Ainda em 1983, foi realizado o I Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, com a participação de várias entidades educacionais onde ficou definida que a base comum nacional passaria a ser considerada uma diretriz para todos os cursos de licenciatura, contendo uma concepção básica de formação do educador: definição de um corpo de conhecimentos o qual deve traduzir-se numa visão de homem situado historicamente e uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade democrática. Deve também ser garantido ao longo do processo de formação do professor, em todas as disciplinas, o desenvolvimento da capacidade de questionar as informações recebidas, o hábito de reflexão sobre as questões educacionais.

Ainda no II encontro em 1986, foi definido que a base comum nacional deverá abranger três dimensões fundamentais que estão articulados entre si; as quais serão explicitadas de forma sintética.

- a) dimensão profissional, exige um corpo de conhecimentos comuns a todas as categorias profissionais, sem perder de vista a especificidade de cada área do conhecimento;
- b) dimensão política, enfatiza que a formação dos profissionais nas diversas licenciaturas seja no sentido de instrumentalizá-los a repensar cotidianamente a relação teoria x prática.
- c) dimensão epistemológica, que pautou-se na idéia de que a escola é uma instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, na qual deve-se enfatizar o saber científico.

Em 1988 e 1989, ocorreram os III e IV Encontros, que revisaram e atualizaram os princípios gerais do movimento e examinaram algumas proposições para a LDB.

Em 1990 no V Encontro Nacional, foi definida a transformação da Comissão Nacional em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), e ocupou-se, principalmente em aprofundar a questão da base comum, além de continuar o exame de proposições para a LDB.

Quanto à ênfase no reestudo da base comum nacional no V encontro, os educadores reunidos foram unânimes de que o pano de fundo das discussões deveria ser a formação de um educador comprometido com uma escola democrática,

"foi importante para deslocar um debate que há muito impedia o avanço da produção do conhecimento nos encontros: o debate das habilitações. Esta temática, além de específica do Curso de Pedagogia, impedia que chegasse a discutir a questão de fundo: a base comum Nacional da formação do educador enquanto instrumento de luta e, ao mesmo tempo, norte para as reformulações dos cursos."⁴⁴

Visando dar maior consistência ao referido tema no VI Encontro Nacional (1990: 11), foram feitas algumas proposições, e ao mesmo tempo sugeriu que outros enfoques fosse acrescentados, posteriormente, ao nível das várias instituições de ensino. Em síntese as proposições sugerem:

- que as áreas temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional devem abranger todos os cursos de formação do educador - os eixos sugerem a superação da organização propedêutica dos cursos atuais para uma formação avançada de organização curricular que possibilita uma maior articulação entre teoria e prática;
- que a organização curricular deve ser vista como um "grande acordo coletivo", a respeito de como trabalhar com o conhecimento. Essa concepção supera a relação entre teoria e prática pelo fato de exigir uma reflexão sobre a forma como se dá a produção do conhecimento no interior dos cursos "e não na mera justaposição da teoria e prática na grade curricular"⁴⁵. Foi consenso entre os educadores que participaram do movimento a defesa de que a teoria e a prática deve perpassar todo o curso e não restrin-

ger-se a uma disciplina : a prática de ensino. Nas licenciaturas a questão da relação teoria/prática, também merece um aprofundamento no sentido de repensar novas formas de organização curricular nas várias instâncias. Entende-se que a organização do trabalho pedagógico é a grande chance de articular a teoria com a prática; assim como a pesquisa é um meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social.

Foi consenso entre os educadores que participaram do encontro - a importância de uma consistente formação teórica no bojo das relações teoria/prática, para não reduzir a prática social a resolução de problemas, o que dá um caráter pragmático e restrito à atividade docente. Segundo o VI documento da ANFOPE (1992:12), a formação teórica consistente exige:

- "a) ... o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, química, português,...);
- b) ... a recuperação da importância do espaço para a análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico;
- c) ... a valorização do aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo, buscando capacitar o profissional para uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular em um trabalho necessariamente coletivo"⁴⁶

A produção coletiva do conhecimento aliada a uma formação teórica consistente, é entendida como movimento instiga-

dor da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos, assim como da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são **"determinantes tanto para a produção do conhecimento e do saber, como para a formação da práxis dos educandos"**⁴⁷

Desta forma, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação, pela contextualização das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais, o que viria garantir o comprometimento social deste mesmo profissional.

O trabalho coletivo e interdisciplinar proporcionado pelas transformações curriculares constitui-se em um espaço significativo, tanto para professores quanto para alunos que poderão desencadear um processo de avaliação permanente dos próprios cursos.

Esse encaminhamento metodológico dado à formação dos profissionais da educação é fundamental para visualizar o cenário que se configura nos próximos anos.

As instituições encarregadas da formação de profissionais da educação, se inserem nos problemas econômicos, políticos e sociais pelos quais passa a sociedade brasileira. Isto é o reflexo das mudanças que ocorrem no quadro mais amplo das relações internacionais e se expressa em nosso país desencadeando desde a década de 70, quando o crescimento, devido à crise do petróleo começaram a declinar.

"Nesta época, destacam-se dois fatores na conjuntura internacional: as grandes potências que emergiram após a segunda guerra - URSS e EUA - entram em crise, causando profundas repercussões nas po-

sições hegemônicas no plano mundial; o esgotamento do padrão taylorista/fordista de organização do trabalho vem dando lugar ao surgimento de um novo padrão que favorece novas formas de acumulação do capital e de exploração da classe trabalhadora."⁴⁶

Na organização taylorista o grau de instrução do trabalhador não era um elemento importante, pois a própria vivência no trabalho o ensinava. O novo padrão traz uma configuração diferente, uma vez que é baseado em novas tecnologias e novas formas de organização da produção—denominada por muitos de revolução industrial, com a predominância da informática, que complexificou e sofisticou as operações.

Neste quadro está se configurando que o grau de instrução é fator essencial, bem como vem exigindo outras habilidades como: capacidade de trabalhar em equipes integradas, maior capacidade de abstração, mais iniciativa para o manuseio das máquinas. "Tais habilidades não podem ser desenvolvidas em cursinhos rápidos no interior das fábricas ou a partir do próprio exercício no posto de trabalho. São atividades típicas de serem desenvolvidas pela escola."⁴⁷ Talvez essa tenha sido uma das razões que fez com que as elites brasileiras tenham descoberto as mazelas da escola pública, e tenham divulgado pelos meios de comunicação a péssima qualidade do ensino público. E que no atual contexto a desqualificação do ensino ameaça interferir nos planos de acumulação da riqueza, fazendo com que os poderes públicos e as classes que detêm o capital se interessem pela escola pública e até pela formação de professores, pois para formar um novo trabalhador capaz de atender às exigências da informática, é necessário reformular

primeiramente, os cursos de formação de professores. Como está sendo exigida uma mão de obra altamente preparada e melhor escolarizada, se não for investido na formação do professor, a tendência é aumentar o número de trabalhadores desempregados que, terão mínimas condições de sobrevivência física, além de aumentar o índice de violência e marginalidade.

Desta maneira, faz-se necessário, rediscutir o papel dos cursos de formação dos professores e da organização do trabalho pedagógico, a fim de que possam atender as grandes massas de trabalhadores desempregados e seus filhos. A ANFOPE, inserida na política educacional global, vem realizando debates com ênfases em dois aspectos importantes: a) a ação da agência formadora (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas específicas) na preparação do profissional; e b) condições de trabalho do profissional da educação, como por exemplo os salários e as condições de trabalho. É necessário criar mecanismos para que a formação do professor seja constante, isto é, o professor precisa de continuidade nos estudos, não apenas para ficar atualizado quanto às modificações nas áreas do conhecimento em que atua, mas sobretudo, por uma razão muito mais profunda; que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Trata-se de oferecer ao professor um processo contínuo de formação na vida profissional, diferente dos cursinhos de curta duração, mas como uma contínua prática de reflexão das questões cotidianas, que analisadas a luz de referenciais teóricos, possam retornar à prática com novas pistas para encaminhar a superação dos problemas.

Quanto às questões específicas das instâncias formadoras do educador, foi relatado no VI Encontro da ANFOPE (1992), pelos representantes de diversas IES, uma diversidade de situações e condições que estão sendo enfrentadas para as reformulações dos cursos. Esta construção se defronta com vários limites ou dificuldades tais como:

- "- o distanciamento entre as faculdades de educação e os institutos, tanto de ordem físico-espacial quanto de interesses e intenções;
- a falta de recursos humanos para dar conta das responsabilidades atribuídas à faculdade de educação em relação às licenciaturas;
- a fragmentação, departamentalização nas próprias faculdade de educação;
- a inviabilização de propostas interdisciplinares por força da estrutura organizacional e administrativa, assegurada na Lei 5540/68;
- falta de discussão sobre a identidade do profissional de educação, do professor que ministra aulas e do aluno;
- falta de assumir co-responsabilidades;
- a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior afastada de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar), a produção do conhecimento na escola; e outros.²⁰

Apesar das dificuldades relatadas o movimento vislumbra propostas para rever o processo de formação do profissional da educação, que vão desde a integração entre, Institutos e Faculdades e entre áreas de conhecimento; composição de colegiados que congregam alunos, professores e coordenadores de curso, até experiências práticas nas disciplinas integradoras, nas práticas de ensino e nos projetos que intentam dar outro tratamento à produção do conhecimento.

Foi apresentado, nesse evento uma proposta geradora de reflexões que resultou de um esforço coletivo, mas aberto a ampliação e a outras reflexões: a proposta da escola única, que se constitui pelo agrupamento no interior das Faculdades de Educação das várias instâncias formadoras, as quais atuam através de programas articulados:

"Todos os profissionais da educação passam a ser formados pela Faculdade de Educação (em articulação com os Institutos no que diz respeito ao conteúdo das Licenciaturas específicas) com vestibular próprio em dois níveis: Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas específicas (...) Em verdade essas duas denominações desaparecem para dar lugar a existência de Programas. Cada Programa é uma unidade operacional com responsabilidades de pesquisa, ensino e extensão." 81

Conforme o VI documento da ANFOPE (1992), o atual Curso de Pedagogia passa a desdobrar-se em três Programas:

1. Programa de formação de professores para educação básica.
2. Programa de formação de supervisores e orientadores educacionais.
3. Programa de formação de professores para o Magistério de 2º grau (Escolas Normais).

Assim, as Licenciaturas específicas são reunidas, formando programas de formação de professores para áreas específicas, podendo os alunos, continuar seus estudos no Programa de Formação de Supervisores e Orientadores Educacionais, como qualquer outro aluno da Faculdade de Educação. A duração desses programas seria de 4 a 5 anos e logo após os alunos te-

riam a possibilidade de ingressar no programa de pós-graduação com a especialização (onde se localizaria a preparação para Administração Escolar entre outras, abertas a todos os licenciados nas Faculdades de Educação), Mestrado e Doutorado.

As características dos referidos programas foram assim discutidas:

- a) o Programa de Formação de professores para educação básica, contempla a preparação do professor para a educação da criança cujo objetivo é formar integralmente o profissional. Foi destacado os seguintes aspectos para a delimitação desse programa:

" 1o a educação básica compreende: a educação infantil, o ensino de 1a a 4a série, a educação de jovens e adultos, a educação especial e outras;
2o em matéria de LDB a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há Estados onde o número de professores leigos atinge 50% de todo o professorado existente;
3o assumir a formação do professor de educação básica em nível de ensino superior (algo já existente) não significa referendar uma habilitação para esta área dentro do curso de Pedagogia e nem igualar a Escola Normal às atuais habilitações para formação de professores de 1a a 4a séries."82

- b) Programa de formação de professores para as áreas específicas de conteúdo (5a a 8a séries e 2o grau) corresponde às atuais Licenciaturas específicas. O aluno inscrito nesse programa faria um conjunto de disciplinas de conteúdos específicos nos Institutos,

de forma a garantir a mesma qualidade na abordagem do conhecimento específico, bem como a integração do ensino no interior das Faculdades de Educação com as questões práticas vivenciadas no 1º grau. A metodologia de ensino, deve levar em conta a epistemologia do conteúdo a ser ensinado, por isso não pretende-se desvincular a formação dos conteúdos específicos do licenciado, pois compreende-se que para "ensinar uma disciplina é preciso conhecer, também, como se produz conhecimento nela"⁸³ Documento final do VI Encontro da ANFOPE 1992: 29. O movimento sugere ainda a ampliação das características interdisciplinares e o incentivo aos especialistas nos conteúdos a realizarem pós-graduação em educação, permanecendo no interior destas para desenvolver a produção do conhecimento nas áreas de ensino.

- c) Programa de formação de professores para o magistério de 2º grau, continuaria a existir, realizando um trabalho em consonância com o programa de formação de professores para a educação básica e deveria agilizar também, cursos de aprimoramento, especialização, seminários e encontros; enfim, procurar garantir a qualificação permanente do profissional da educação.
- d) Programa de Formação de Supervisores e Orientadores Educacionais, cujo objetivo é o aprofundamento dos conhecimentos nas respectivas áreas, integradamente.

Todos os programas explicitados seriam pensados de forma articulada, tendo como pré-requisito para os programas de orientação educacional e supervisão a formação de professores para a educação básica ("a"). O Programa de Especialização - nível de pós-graduação, seria ofertado para qualquer aluno que tivesse cursado os programas anteriores. O Programa de Mestrado e Doutorado, seria realizado nos moldes dos atualmente existentes.

Dessa forma a proposta desenvolvida no VI Encontro da ANFOPE, prevê que a Faculdade de Educação seja organizada por programas de formação, com enfoque na pesquisa, na docência e na extensão. As atividades internas desses programas seriam articuladas entre si, procurando garantir a concepção da base comum nacional, abrindo-se assim espaços para o trabalho coletivo interdisciplinar.

Quanto à Escola Normal, "o atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira, impõe a permanência da mesma, pois a universalização da escola básica ainda não se efetivou."⁵⁴ A continuidade da Escola Normal se justifica, pois a realidade brasileira ainda não apresenta uma definição clara de um projeto de formação do professor que dê conta da educação infantil. Mais uma vez o documento do VI encontro estabelece que a Escola Normal deve voltar-se para a formação de um cidadão crítico, competente, capaz de lutar pela conquista do bem-estar social; para tanto, sintetizou-se os seguintes pontos:

- a) a formação do professor deve pautar-se por um projeto político pedagógico com cursos de duração de 4 anos;

- b) os professores atuantes nos cursos de formação do Magistério devem participar constantemente de cursos de atualização didático-pedagógico;
- c) devem buscar a integração entre os três graus de ensino, de tal forma a subsidiar a formação dos profissionais que atuam na educação infantil;
- d) lutar pela definição e financiamento de pesquisas que articulem os três graus de ensino em um processo de construção coletiva;
- e) valorização do profissional da educação através da luta por condições dignas de trabalho, mecanismos de aumento salarial e uma formação continuada;
- f) procurar desenvolver nos cursos de formação de professores, mecanismos que capacitem os mesmos a transitar com desenvoltura em ações recíprocas como: elaborar, construir, e adquirir o saber em todas as áreas do conhecimento;
- g) a alfabetização deve ser entendida como um processo longitudinal que não se restringe a codificação e decodificação dos signos, mas enfatizando os significados;
- h) O estágio deve ser uma atividade integradora, com perspectiva de interdisciplinaridade e que possibilite a união da teoria com a prática.

Para que esse projeto se efetive é indispensável a fundamentação filosófica, política, sociológica e psicológica, de forma a assegurar ao professor o domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas para a produção do conhecimento.

NOTAS E REFERÊNCIAS:

1. CHAGAS, Valnir, *O ensino de 1o e 2o graus: antes, agora e depois?* 4a edição; atualizada com acréscimo do novo capítulo, São Paulo, Saraiva, 1984.
2. RATION STUDIORUM, documento que continha o plano da educação, trazida da Europa para o Brasil, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação era alicerçada, na SUMMA THEOLOGICA de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional.
3. AZEVEDO, Fernando, 1.976:30 in: *A formação do Professor para o início da escolarização*, de BRZEZINSKI, Iria - Goiânia: Ed. UGC/CE, 1987:20.
4. GRATUIDADE de ensino não se estendia aos seminários, local de formação dos sacerdotes ; este ensino era pago pelas famílias que mantinham os estabelecimentos.
5. SAVIANI, Dermeval, 1984:12. in: *A Prática Pedagógica do Professor de Didática* de VEIGA, Ilma Passos Alencastro - Campinas, SP: Papirus, 1.989: 40.

6. PAIVA, José Maria de. *O método pedagógico jesuítico: uma análise da ratio studiorum* - Imprensa Universitária da UFG, 1981, mimeografado.
7. CHAGAS, Valnir, *Educação brasileira: O ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois*, 2ª edição - SP: Saraiva, 1980:7.
8. AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*, parte 3 da 5ª edição da obra *A Cultura Brasileira*. SP: Melhoramentos, 1976:51 e seqs; citado in Brzezinski, 1987: 23.
9. BRZEZINSKI, Iria, *A formação do professor para o início de escolarização* - Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987:23.
10. *id.*, p. 31
11. MARTINS, Onilza Borges, *Documento sobre a formação do educador no estado do Paraná*, Curitiba, 1988: 12 a 14.
12. BRZEZINSKI, *A formação do professor ...* pg 33.
13. CHAGAS, Valnir *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus, antes, agora e depois*, 2ª edição - São Paulo: Saraiva, 1984: 23.
14. BRZEZINSKI, *A formação do professor ...* pg 40
15. MARTINS, Onilza Borges, *Documento sobre a formação...*
16. LEME, Paschoal, *Depoimento - Paschoal Leme*, in revista ANDE no 9, 1985: 13 e seqs.
17. AZEVEDO, Fernando, *A transmissão da cultura*, parte 3a da 5ª edição da obra "A cultura brasileira". São Paulo: Melhoramentos, 1976: 152.

18. LEME, Paschoal, *Depoimento - Paschoal Leme*, in revista ANDE no 9, 1985: 15 e 16.
19. GHIRALDELLI, Paulo Jr., *História da educação*, (coleção magistério - 2o grau, serie formação do professor) São Paulo: Cortez, 1990: 81.
20. PAIVA, Vanilda, *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*: São Paulo: Loyola, 1973: 131, citado in VEIGA - "A prática pedagógica do professor de didática", 1989: 49.
21. GHIRALDELLI, *história da educação* ... pg 105
22. BRZEZINSKI, *A formação do professor* ... pg 98.
23. SAVIANI, Dermeval, "*Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*". In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília 1984: 273 - 389.
24. Maiores esclarecimentos, ver José Silvério Baia Horta, *Tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: Uma contribuição à história da educação brasileira no período 30 à 70*. São Paulo: Cortez, 1982: 26 e segs
25. BRZEZINSKI, *A formação do professor* ... ,pg 143.
26. MARTINS, *Documento sobre a formação do educador....*, pg 17.
27. Paz Social, ou seja, o aniquilamento das organizações ou canais de participação popular, capazes de influir em decisões governamentais.

28. A posição dos tecnocratas é criticada por Durmeval Triqueiro Mendes. Meias verdades dos liberais e dos tecnocratas. Rio de Janeiro, FGV/IESAE. 1974, mimeografado.
29. KUENZER, Acacia Z. & MACHADO, Lucilia, R. de S. "A pedagogia tecnicista", citado in VEIGA, 1989: 58.
30. GHIRALDELLI, *História da educação*, pg 175.
31. *id.* pg 175.
32. *id.* pg 177.
33. Do Ensino de 2o grau - Leis e Pareceres MEC - Departamento de Ensino Médico Brasileiro 1976: 24.
34. MARTINS, *Documento sobre a formação do educador...* pg 16 e 17.
35. VEIGA, Ilma Passos Alencastro, *A prática pedagógica do professor de didática*, Campinas, SP: Papirus, 1989: 68.
36. SAVIANI, Dermeval, *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, in revista ANDE no 11, 1986: 15 e seqs.
37. MARTINS, *Documento sobre a formação do educador..* pg 2
38. GHIRALDELLE, *História da educação ...* pg 220;
39. PIMENTA, Celma Garrido, *A organização do trabalho na escola*, in revista ANDE, no 11, 1986: 31.
40. PIMENTA, *A organização do trabalho*, pg 31.

41. MARTINS, *Documento sobre a formação do educador....*, pq 25.
42. *id.* pq 20.
43. *id.* pq 28.
44. Documento Final do VI Encontro da ANFOPE, Belo Horizonte, 1992: 10
45. *id.* pg 11.
46. *id.* pq 12.
47. *id.* pq 13.
48. *id.* pq 16.
49. *id.* pq 17.
50. *id.* pq 26.
51. *id.* pq 27.
52. *id.* pq 27.
53. *id.* pq 29.
54. *id.* pq 30 e seqs.

CAPITULO II

1. O CURSO DE PEDAGOGIA: SEU CONTEXTO E SUAS PERSPECTIVAS.

No bojo dos debates da Formação do Educador, insere-se a formação do Pedagogo, que tem sido ao longo da história da educação brasileira, bastante discutida. A ênfase dada a essa questão no presente estudo, justifica-se por entender-se que a Pedagogia, como teoria geral da educação, exerce um papel fundamental na formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, que atuam no 1º Grau, e que se encarregam de organizar e dar andamento ao trabalho pedagógico. Como teoria geral da educação ela se constrói a partir e em função das exigências da realidade educacional, cuja função principal é a formação do educador, comprometido com a construção de um conhecimento significativo à clientela estudantil. Segundo MARQUES, (1990:11),

"Pedagogia é a ciência do coletivo dos educadores empenhados em produzir o entendimento comum a cerca das práticas educativas a que se dedicam e de criticamente refletirem de contínuo sobre elas, de maneira original e radical, nos horizontes de uma racionalidade de muitas vozes e amplas bases: hermenêuticas, crítico-reflexivas e estratégico-instrumentais."¹

Entende-se então, que a Pedagogia se estrutura a partir da ação dos educadores, na trama das relações que se estabelecem entre os homens, envolvendo valores, fatos, normas,

vivências pessoais e emocionais. Dessa forma, a Pedagogia se faz presente em todos os cursos de graduação na universidade, pois na medida em que os alunos e professores das demais áreas do conhecimento estabelecem relações entre os homens, através de suas atividades profissionais, estas assumem um caráter de práticas educativas, pois todos visam a formação de um profissional capaz de lidar com as pessoas e conduzir as ações coletivas, voltadas sempre, para a contribuição da organização da sociedade civil e política. Tanto no exercício docente, como em qualquer outra área de atuação os profissionais confrontam-se cotidianamente, com pessoas e, com elas devem conviver, discutir, negociar, argumentar e tomar decisões.

Justifica-se assim o destaque dado ao Curso de Pedagogia, nesse estudo, não só por concebê-lo como ciência do educador, mas também porque dá sentido à tarefa educativa e pela sua estreita vinculação com as demais licenciaturas; uma vez que as abordagens de cada área do conhecimento são inseparáveis, pois se interpenetram nos campos políticos e sociais, possibilitando a reelaboração de novos saberes.

Na escola, geralmente é o pedagogo que exerce as funções de coordenação, supervisão e orientação, sendo portanto os que devem idealizar e coletivamente com os demais profissionais da educação operacionalizar a ação educativa.

Desta maneira, a Pedagogia entendida como ciência da educação, possui sua especificidade e se vincula com todas as áreas do conhecimento, tanto na universidade como no ensino de 1º grau, implicando portanto num conjunto de atividades inter-relacionadas e que interagem em diferentes níveis. MO-

ORE (1985: 103), compara a Teoria da Educação como um edifício com três andares ocupados: Na primeira planta, realizam-se várias atividades educativas (ensinar, aprender, instruir, demonstrar, pensar, argumentar...); enfim, tipos de atividades que se realizam em qualquer sala de aula; na segunda planta, está a Teoria da Educação, entendida como um conjunto de princípios que se estruturam a partir da ação, são interligados e sistematizados para direcionar as atividades que se realizam na primeira planta (a sala de aula), onde geralmente atuam os pedagogos; na terceira planta, está a Filosofia da Educação, cuja tarefa principal é a clarificação dos conceitos utilizados nas duas plantas anteriores (conceitos como os de ensinar, aprender, construir novos conhecimentos...), além de examinar as teorias que operam com eles, comprovando a sua consistência e validade.

Para MOORE, "a Teoria da Educação, pressupõe atividades educativas e depende delas enquanto seu objeto."² Logo a Teoria da Educação é uma ciência, cuja principal atividade é guiar aqueles que estão comprometidos com as atividades educativas nas escolas, ou em qualquer outro ambiente extra-escolar. Assim, a Pedagogia como Teoria Geral da Educação pretende construir permanentemente, conhecimentos que propiciem uma orientação compreensível e global para encaminhar o processo educativo, entendendo que este está intimamente relacionado com o processo social e político. No pensamento do referido autor a Pedagogia como Teoria da Educação se constitui em um corpo de princípios e recomendações, que se reelaboram a partir da práxis, e, são dirigidos a quem se dedica à prática educativa.

A partir desse raciocínio, podemos concluir que: quem se dedica à tarefa educativa, pode ser chamado de educador, ou seja, "aquele que realiza ou impulsiona a educação de outras pessoas, influenciando-as e tentando fazer com que elas atinjam um estágio de maior perfeição" PUIG. J.M. (1985: 213). Portanto, educador é aquele que através de seus atos ou conduta diária, estabelece uma relação dialógica com os educandos, provocando nesses, algum tipo de transformação duradoura. É o indivíduo, que pelo exercício docente intervém na formação e consequentemente, na ação dos educandos.

O direcionamento que o professor dá ao exercício docente é também decorrente da organização do trabalho pedagógico, que na prática tem sido pensada, primeiramente, pela equipe pedagógica da escola (administradores, supervisores e orientadores), e que na grande maioria são pedagogos.

Concebendo a Pedagogia como a Teoria da Educação, cujo objeto de estudo são as atividades educativas que estão presentes em todo o trabalho realizado na escola e que geralmente é o pedagogo quem toma frente na organização desse trabalho, faz-se necessário no estudo da contribuição do pedagogo-educador na organização do trabalho pedagógico na escola, uma reconstrução histórica do Curso de Pedagogia. Esta incursão histórica visa aumentar o nível de compreensão de sua especificidade, bem como possibilita captar em que medida esses profissionais vêm contribuindo para impulsionar a educação de outras pessoas. A análise desses dados contribui também para o delineamento de pistas na reformulação dos Cursos de Pedagogia, bem como para o aperfeiçoamento do processo educativo na escola de 1º grau.

No Brasil o Curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez, a nível nacional através do Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939, o qual organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Instituiu o chamado "Padrão Federal" ao qual tiveram que se adaptar os currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições do ensino superior do Brasil.

O Decreto criou o chamado "esquema 3+1", ou seja, o esquema através do qual em um curso de duração de três anos, o acadêmico obtinha o bacharelado, no qual para acrescentar ao diploma de Licenciatura o acadêmico deveria cursar mais um ano do chamado "Curso de Didática".

O concluinte do Bacharelado em Pedagogia, também chamando "Técnico em Educação" tinha o direito de lecionar em Escolas Normais. O currículo previsto para o curso era:

1ª Série: Complementos de Matemática
História da Filosofia
Sociologia
Fundamentos Biológicos da Educação
Psicologia Educacional

2ª Série: Psicologia Educacional
Estatística Educacional
História da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação
Administração Escolar

3ª Série: Psicologia Educacional
História da Educação
Administração Escolar
Educação Comparada
Filosofia da Educação "A"

O diploma de Licenciado, que o aluno obtinha cursando a 4ª série no chamado "Curso de Didática", era obrigatório as matérias:

**"Didática Geral
Didática Especial
Psicologia Educacional
Administração Escolar
Fundamentos biológicos da Educação
Fundamentos Sociológicos da Educação "**

O estudante de Pedagogia cursava, apenas as duas primeiras disciplinas, já que as outras faziam parte do curso nas séries anteriores. O currículo pleno baixado para o Curso de Pedagogia por esse Decreto-Lei esteve em vigência durante vinte e três anos e só foi reformulado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Com a aprovação da Lei 4024/61, pelo Congresso Nacional, o Conselho Federal de Educação viu-se obrigado a baixar os currículos mínimos para os vários cursos, dentre eles o de pedagogia. Ocorreu então a aprovação do parecer 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas que modificou a regulamentação, pois veio fixar o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

Na época o referido curso era um dos mais controvertidos que integravam as Faculdades de Filosofia. Segundo declarações do próprio autor do parecer, professor Valnir Chagas, havia até os que defendiam a extinção do mesmo, argumentando que faltava ao curso conteúdo próprio. Argumentavam ainda, que, a formação do professor primário deveria ser a nível superior, a exemplo dos países mais adiantados. Valnir Chagas, autor do parecer 251/62 contra-argumentou, afirmando ser uma utopia a obrigatoriedade do Curso de Pedagogia aos professores primários, uma vez que a realidade brasileira não apresentava condições para tal. E assim se expressava

"Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: a formação do Mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equiação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação desse sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez antes de 1970. A medida que tal ocorrer, a preparação do Mestre-Escola alcançará níveis pós-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos Normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências, que se voltem para o campo de educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido, e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário."6

Esse pensamento foi confirmado quando o autor apresentou a sua proposta de currículo mínimo. A regulamentação da proposta do curso de Pedagogia, ocorreu a nível nacional com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, reforçada pelo parecer 251/62 que fixava o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia da seguinte forma:

- a)
 1. Psicologia da Educação
 2. Sociologia (Geral e Educacional)
 3. História da Educação
 4. Filosofia da Educação
 5. Administração Escolar.
- b) Duas entre as seguintes matérias:
 - . Biologia
 - . História da Filosofia
 - . Estatística

- . Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - . Cultura Brasileira
 - . Higiene Escolar
 - . Currículos e Programas
 - . Técnicas Audiovisuais da Educação
 - . Teoria e Prática da Escola Primária
 - . Teoria e Prática da Escola Média
 - . Introdução à Orientação Educacional
- c) Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado. "7

E necessário destacar que a escolha das disciplinas opcionais era responsabilidade das instituições de ensino superior e não do aluno. Era acrescentado também, na lista de matérias obrigatórias, Didática e Prática de Ensino, para os alunos interessados na licenciatura. O aluno que pretendesse cursar apenas o bacharelado - o técnico educacional, estaria dispensado de cursar estas matérias.

Este currículo mínimo para o Curso de Pedagogia foi homologado em 1962, pelo, então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, para vigorar, a partir de 1963.

A política educacional do período pós 64, conduzia modificações na legislação de ensino. A reformulação se efetivou por meio das Leis 5540/68 e 5692/71. As mudanças substanciais decorrentes das referidas leis, atingiram os cursos de formação de professores, e, também o Curso de Pedagogia. Em decorrência disso, em 1969, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 252/69, também de autoria do professor Valnir Chaças, que alterou mais uma vez a estrutura do Curso de Pedagogia, ao sugerir um núcleo que serviria como formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para desenvolver algumas especialidades que se haviam firmado a partir dos anos 30. De início foram regulamentadas cinco

habilitações: ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Com a criação de habilitações específicas o Curso de Pedagogia "descaracterizou-se profissionalmente, perdendo seus limites e especificidade, provocando assim, a quebra da unidade conceitual e doutrinária da Escola Normal."⁸

Mas, para o autor do parecer, o especialista em educação era entendido como um prolongamento do professor. Afinal, ele foi consequência do crescimento das escolas e da complexidade de sua organização, fato esse que exigia a execução de novas tarefas, assim propostas:

- planejamento, gestão e avaliação (administração);
- coordenação de professores ora em função do aluno (Orientação Educacional), ora em função do currículo (Supervisão Escolar).
- atividades das referidas habilitações;
- magistério no Ensino Normal;
- magistério na Escola de 1º grau.

O parecer 252/69 estabeleceu a duração mínima de 1100 horas - em duração curta e em duração plena 2200 horas, ficando a grade assim constituída:

"NUCLEO COMUM:

1. Sociologia Geral
2. Sociologia da Educação
3. Psicologia da Educação
4. História da Educação
5. Filosofia da Educação
6. Didática.

HABILITAÇÃO " MAGISTERIO "

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
2. Metodologia do Ensino de 1º grau
3. Prática de Ensino na Escola de 1º grau

HABILITAÇÃO " ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL "

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau
3. Princípios e Métodos de Orientação Educacional
4. Orientação Educacional
5. Medidas Educacionais

HABILITAÇÃO " ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR "

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau
3. Princípios e Métodos da Administração Escolar
4. Estatística Aplicada à Educação

HABILITAÇÃO " SUPERVISÃO ESCOLAR "

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau
3. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
4. Currículos e Programas

HABILITAÇÃO " INSPEÇÃO ESCOLAR "

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau
3. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
4. Legislação do Ensino"

O referido Parecer esclarece que, o que se propõe é um mínimo, podendo ser enriquecido conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição, dando flexibilidade portanto, para atender as peculiaridades locais. Vários estudos evidenciaram que a divisão do Curso em: Núcleo Comum e Parte Diversificada, contribuiu para que as Instituições de Ensino Superior enfatizassem a formação do professor, desvinculando-se com isso, a tendência integradora dos conteúdos e ressaltando a tendência de compartimentalizar os conteúdos nos limites das próprias disciplinas. A referida divisão do Curso em habilitações resultou do aparecimento das especializações no trabalho social, é produto de um processo histórico, durante o qual, ocorreu a massificação da escola pública que passa a ser gerida de forma cada vez mais centralizada, tornando-se uma espécie de empresa, onde são investidos recursos públicos, cuja qualidade ou retorno, havia pouca cobrança.

A realidade mostrou que os Cursos de Pedagogia acabaram formando especialistas, que devido a sua visão fragmentada eram incapazes de conhecer e interagir no processo pedagógico como um todo, até mesmo de entender, enfrentar e encaminhar soluções aos problemas cotidianos da clientela com a qual trabalhavam.

Este fato parece estar diretamente vinculado à divisão do trabalho na fábrica que repousa sobre a base da divisão das tarefas, produzindo uma diferenciação hierárquica entre os trabalhadores. De um lado ficava o grupo de funcionários responsáveis pelo controle e pela direção do processo de produção, e, de outro lado, um grupo ligado à manipulação da matéria-prima, à operação das máquinas, enfim, responsáveis pela execução. Desta forma, o segundo grupo não tinha o domínio da totalidade do processo, ocasionando a ditadura do capital sobre o trabalho, ou seja, a exploração do trabalhador para a criação da "mais valia."

A escola brasileira, pela forma como tem sido organizada exerceu, ao longo da história um papel determinante na formação dos elementos responsáveis pela relação despótica do trabalho, tanto dos que controlam e planejam, como dos que executam. Essa mesma relação estendeu-se à organização do trabalho pedagógico no interior da escola, na sua estrutura e funcionamento, pelos mecanismos de seleção, dominação e criação de comportamento e atitudes que se explicitam cotidianamente no conjunto das representações pedagógicas.

Esses mecanismos foram incorporados ao corpo de conhecimentos que formam a visão de mundo e a consciência dos elementos responsáveis pelo processo pedagógico e se concretizou

nas formas de pensar, de agir e de comportar-se diante da vida dos educandos, o que certamente perpassou a relação pedagogo-professor-conhecimento-aluno, delineando-se na configuração de um tipo de homem que reproduz em si as determinações da sociedade capitalista. Nesse quadro, dificilmente poderia-se desenvolver um tipo de homem capaz de entender a totalidade ou, até mesmo, de questionar as relações vigentes no processo de trabalho.

Percebe-se pois, que ao longo do tempo, a organização escolar acompanhou, em certa medida, o processo de organização do trabalho social. A criação de novas funções no interior da escola, desenvolvida pelos especialistas, correspondem às novas funções no interior da organização do trabalho, na esfera do modo de produção capitalista. Correspondem também, à complexificação da ciência, enquanto atividade produtiva.

Dessa forma, a hierarquia e a fragmentação dos conteúdos tomou conta da prática cotidiana da escola. De um lado, os pedagogos: orientadores, supervisores e administradores esforçavam-se para manter o controle do processo de organização do trabalho escolar. De outro lado, os professores atarefados no ritual burocrático nos afazeres específicos da sua área e nos dispositivos legais que regulam a vida escolar, contribuíram para a permanência de um certo despotismo sobre o conjunto do corpo docente e discente, o que veio repercutir no "fazer educativo". Todavia, não se pode dizer que a questão do poder na escola é igual ao poder na fábrica. O professor não está numa linha de montagem. Na escola, ele possui certa autonomia que lhe permite trabalhar com flexibilidade o

conteúdo, porém, a medida que se especializam as funções no interior da escola, lhe é exigido determinados procedimentos didáticos, reduzindo sua autonomia e acentua-se a relação autoritária.

Foi no contexto desse quadro, que ocorreu a promulgação das Leis 5540/68 e 5692/71 que juntas se complementam na ambição de reformar todo o sistema educacional. A primeira trata do ensino de 3o grau, por isso chamada Lei da Reforma Universitária; enquanto a segunda, refere-se a reforma do ensino de 1o e 2o graus. A concepção e os objetivos do ensino primário e médio, foram consideravelmente acrescidas às responsabilidades dos especialistas e dos professores, impondo-se com urgência uma nova reformulação do Curso de Pedagogia. A partir de 1973, o Conselho Federal de Educação, através do Conselheiro Valnir Chagas, preparou uma série de indicações (22/73, 67/75, 68/75, 70/76 e 71/76) contendo normas para a formação dos professores e especialistas em educação, e ao mesmo tempo, impondo modificações acentuadas aos cursos de licenciatura e até a extinção do Curso de Pedagogia.

Embora essas Indicações tenham sido homologadas pelo Conselho Federal de Educação, não foram implantadas em virtude da pressão dos educadores que consideravam imaturas e sem a necessária consistência os estudos das mesmas; sugerindo portanto, o aprofundamento do debate à nível nacional. Diante disso o ministro da Educação e Cultura da época, Ney Braga, houve por bem não homologar as referidas indicações e resoluções.

Vários estudos mostram que a Reforma Universitária veio confirmar os princípios já adotados em legislações ante-

riores e a estrutura já em implantação, trazendo apenas poucas reformulações quanto a racionalização administrativa e a modernização.

A referida reforma ocorreu num momento em que o país estava submetido a um regime autoritário e repressivo, deixando pouco ou quase nenhum espaço para mudanças, pois trazia no seu bojo uma ideologia empresarial, própria da sociedade. No Curso de Pedagogia não podia ser diferente, pois a Reforma Universitária reflete efetivamente as lutas dos diversos grupos que buscavam assegurar a hegemonia no processo pela importância que passou a dar, ao preparo dos especialistas em Educação, formalizando áreas específicas para sua atividade, nas habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar Inspeção Escolar e pouca relevância para o Ensino no Curso Normal.

Na Universidade Federal do Paraná, essa questão está ligada diretamente ao setor de Educação, que tem desencadeado várias tentativas de estudo, com a participação dos professores e alunos do setor. Um estudo sobre a Formação do Educador no Estado do Paraná (1988: 21),

"Mostra que já em 1979, foi elaborada uma proposta curricular privilegiando a formação para o magistério com habilitações de Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Educacional"¹⁰

Segundo o mesmo documento, a partir desse momento ocorreram vários encontros onde as habilitações foram reconceituadas com a idéia unificadora do educador voltado às necessidades educacionais, não só da escola, mas também da sociedade que ela está inserida.

Em 1981, num Seminário à nível do Estado do Paraná, foi apresentada, pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, uma proposta contendo dois grupos de habilitações:

" o primeiro é composto pelas habilitações de educação pré-escolar: 5ª à 6ª séries do 1º grau e ensino do 2º grau, educação especial - deficiências da visão e deficiências mentais); educação extra-escolar e biblioteca escolar. As habilitações que compõem o grupo II, são: Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Educacional."¹¹

Enfim, o Curso de Pedagogia, tem tido, e continua a ter, em todo o país, dois objetivos principais: formar pessoal docente para o magistério pedagógico de 2º Grau e formar especialistas para atuar nas escolas de 1º e 2º graus, como já foi referido anteriormente, nos campos da: Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, acrescentando ainda, o que tradicionalmente, chamou-se de Inspeção Escolar. Todas as especializações são trabalhadas em nível de graduação. A Administração Escolar, envolvia o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativo dos sistemas escolares e das unidades que os compõem. A Supervisão cabia a coordenação do processo didático em seus três aspectos: de planejamento; de execução; de avaliação e controle das diversas áreas que compunham o currículo escolar. A Orientação Educacional, incluía o desenvolvimento vocacional e a informação profissional no ensino de 1º e 2º graus, respectivamente, que objetivava orientar o aluno na escolha de uma das habilitações profissionais implantadas nas escolas, por força de Lei 5692/71. Isto efetuava-se, não apenas pelo contato

direto com os alunos individualmente, mas também, através do relacionamento com as famílias e com setores mais amplos da comunidade. A legislação presente, previa ainda para o pedagogo, entendido como especialista o aprofundamento na teoria, nos fundamentos e na metodologia da educação.

E imprescindível que o pedagogo como um elemento chave na organização do trabalho pedagógico, tenha uma formação teórica consistente que lhe permita conhecer e interpretar a totalidade das relações que se estabelecem na escola.

Ainda quanto às habilitações fundamentais (Administração, Supervisão e Orientação), só poderiam ter acesso os licenciados em cursos de duração plena. Havia também a alternativa de cursos para o preparo do especialista à nível de pós-graduação *strictu sensu*. Os dois parágrafos do Artigo 1º da Resolução anexa à indicação 70/76, afirmam que "onde comprovadamente houver condições para tanto, o preparo dos profissionais referidos neste artigo poderá desde logo fazer-se como áreas de concentração desenvolvidas em cursos de Mestrado ou Doutorado."¹²

Observando as normas que regulamentam a organização e o credenciamento dos Cursos de pós-graduação e a prática vivida na época, ficou evidente que a maioria dos Estados brasileiros continuaram optando pela modalidade de habilitações à nível de graduação por três razões: primeiro, não havia no momento curso de pós-graduação *strictu sensu* em educação em número suficiente para suportar a demanda; segundo, observava-se naquele momento, por motivos de remuneração e status, que o Mestrado destinava-se mais à formação de especialistas e professores para o ensino superior; terceiro, para cursar a

pós - graduação *stricto sensu* mestrado e doutorado - não havia necessidade de "mínimos curriculares fixados com antecipação," tornando-se difícil encaminhar a condução de especialistas de maneira mais ou menos uniforme, em todo o território nacional.

Dessa forma, as Faculdades vinham preparando um grande número de profissionais técnico - administrativo (administradores, supervisores e orientadores), para um mercado especializado e restrito, pois este era bloqueado por restrições de legislação. A Pedagogia foi e continua sendo vítima de um paradoxo no tocante ao magistério. Para obter a habilitação chamada magistério é preciso que ocorra a prática de ensino, e, para a prática de ensino é exigida a habilitação magistério. Este entrave, na maioria das vezes, é superado por arranjos que simplesmente burlam a lei, mas não auxiliam na melhor preparação do pedagogo. Quanto ao mercado de trabalho PINO e GADOTTI (1979), assim se referem:

"O mercado de trabalho para o pedagogo ainda não se caracteriza com uma configuração bem definida, apresentando várias incoerências e inconsistências:

- a) os profissionais estão sendo subutilizados pelo mercado, apresentando um rendimento inferior ao seu potencial, evidenciando o sub-emprego do pedagogo;
- b) o próprio pedagogo desconhece o seu papel ou os papéis no mercado;
- c) sente e teme a desvalorização de sua profissão (pedagogo), não sabendo como superar a situação;
- d) existem distorções na relação entre oferta e procura de profissionais causados pela legislação relativa às exigências, normas de administração, mecanismo de contratação, formas de seleção;

e) o mercado apresenta baixa vitalidade. Veja que o mesmo profissional consegue manter-se em mais de um emprego.

Diante desse quadro histórico que vem sendo questionado nos últimos anos, não só pelos legisladores da educação e responsáveis pelas agências formadoras, mas sobretudo, pelos professores e alunos, urge a necessidade de uma verdadeira redefinição do Curso de Pedagogia, muito embora, saibamos que ela está condicionada a uma redefinição da política educacional brasileira, os elementos envolvidos devem desenvolver estratégias no sentido de:

- repensar a formação dos especialistas (Administradores, Supervisores e Orientadores Educacionais), de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar;
- reafirmar o caráter do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as Disciplinas Pedagógicas do 2o Grau;
- formar um pedagogo que adquira um profundo entusiasmo político e cultural e que pelo domínio de novos conhecimentos, seja capaz de contribuir, efetivamente, para a elevação cultural da sociedade.

Na década de 80, o debate nacional deu ênfase a Reformulação do Curso de Pedagogia, sobretudo a partir do Movimento Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que no encontro em Belo Horizonte, (1983), concluiu que a licenciatura de Pedagogia - base comum a todo o educador deve acrescentar seu próprio corpo de conhecimento, que contemple as teorias educacionais, a dinâmica e a organização da educação brasileira

e o processo de produção do conhecimento em suas diferentes modalidades educativas.

Neste mesmo encontro, também foi discutida a identidade do curso: --para um grupo, a Pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar, sem esquecer as formas de educar em ambiente não formal. No entanto, é a partir do profundo conhecimento da educação interna da escola que se poderá compreender melhor a educação extra-escolar; - para outro grupo, a Pedagogia é entendida como a teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Em síntese, nessa visão, o objeto de estudo da Pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzida somente à escola.

No encontro em Goiânia em (1986), novamente foi discutida a identidade do Curso de Pedagogia, constituído em um espaço de permanente reflexão crítica no confronto entre teoria (corpo de conhecimentos), e práticas vivenciadas pelos profissionais no 1o e 2o Graus. A síntese desse encontro foi expressado por MARQUES (1992:116).

"Ao Curso de Pedagogia cumpriria uma destinação prática, de formar profissionais da educação inseridos numa comunidade concreta exigente de compromissos políticos, ao mesmo tempo que uma função teórica, não menos importante, transmissora crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Quanto às habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, expressam-se três tendências: a de suspendê-las; a de mantê-las com redefinições de obje-

tivos, conteúdos e metodologias; a de transferi-las para a pós-graduação "latu sensu".Desenhavam-se, além disso, novas áreas de concentração: educação pré-escolar, alfabetização, educação rural, educação popular, educação de adultos e educação especializada."¹⁴

Vinculada ao Movimento Nacional de Formação do Educador, uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, coordenado pela professora Onilza Borges Martins, desencadearam uma pesquisa, em todas as Instituições de Ensino Superior do Estado, com a intenção de analisar a situação dos cursos de formação do educador, suas principais características, experiências inovadoras e os debates que marcavam aquele momento histórico, cuja síntese foi a seguinte:

- "- possibilidade da existência de uma base comum nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas;
- identidade do curso de pedagogia e problemática das atuais habilitações;
- relação teoria x prática como núcleo integrador de formação de identidade de estudos;
- existência de um projeto pedagógico articulado, à realidade social onde a IES está inserida orientado para a construção de sua autonomia política;
- na análise realizada constatou-se referências constantes e somente duas visões: a liberal e a progressista. Todavia a visão liberal apresentou-se às vezes pendendo para um lado e às vezes para outro, raramente para a postura conservadora. Prevaleceu a visão progressista;
- a questão da reformulação da consciência profissional, colocou a atividade docente como fio condutor das preocupações de todas as IES, ressaltando a necessidade da formação de ensino competente, comprometido com um projeto pedagógico articulado diretamente à sociedade;
- dessa forma ficou transparente em todas as regiões, que a base comum dos

- cursos deve ser assumida objetivamente implicando, evidentemente, numa redefinição dos conteúdos específicos na redefinição conjunta (Pedagogia e demais Licenciaturas) das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino;
- no atual momento pode-se perceber que os docentes, que atuam nos Cursos de Pedagogia de nosso estado, estão tentando construir na prática uma nova identidade para este curso. Inúmeras preocupações tem dividido os educadores sujeitos desta investigação em relação às questões de fundo, isto é, como repensar a formação dos profissionais de ensino, de tal modo que possa expressar o pensamento e a prática dos educadores como uma totalidade;
 - a estrutura dos Cursos de Pedagogia tem contribuído para reforçar as incertezas dos educadores, devido à mesma se apresentar dividida em dois blocos autônomos, colocando as disciplinas de habilitação de um lado e as disciplinas de fundamentos da educação de outro;
 - os depoimentos dos entrevistados confirmam que esta divisão não se faz apenas formalmente, mas ela ocorre no desenvolvimento do curso, distanciando quase sempre a teoria da prática, fazendo com que os cursos de pedagogia padeçam de uma fraquidade teórica muito grande;
 - segundo os informantes as habilitações percebidas como condição prévia para o exercício de uma função devem ser revistas já que "o papel dos especialistas" na escola é uma questão que merece explicitação política, sobretudo, se for levada em conta as tarefas que os mesmos vêm realizando."15

Foi consenso, naquela época, entre os profissionais de todas as IES, de que o pedagogo deve ser, antes de tudo, um educador chamado a transitar com desenvoltura na função técnica e na função política, ainda que dimensões diferentes são todavia indissociáveis. Estas devem estar apoiadas no conhecimento científico e viabilizar sempre a unidade teoria x prática.

Os encontros a nível nacional continuaram. Em 1988, por ocasião do III encontro, a identidade do Curso de Pedagogia é apenas abordada como tema, cuja discussão deveria ser retomada. No IV encontro, em 1989, surgem novamente como em 1983 posições divergentes. Para um grupo a pedagogia se insere no campo amplo da educação, com vocação eminentemente prática, recebendo os aportes da História, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Economia..., e, tendo como objeto prioritário de estudo a educação formal em ambiente escolar, não desconsiderando, portanto, outras formas de educar em ambiente não formal. Para outro grupo, a Pedagogia é entendida como teoria geral da educação em qualquer ambiente social, como um processo da educação historicamente dado. Este grupo enfatiza a necessidade de uma política científica que tenha como especificidade a totalidade do conhecimento da ciência da educação. Eles defendem que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente, coletivo, e interdisciplinar. Para tanto, é necessário romper com a estrutura departamentalizada das faculdades de educação e, conseqüentemente, com a fragmentação do trabalho no interior do Curso de Pedagogia, pois:

"a integração teoria/prática pedagógica começa a ser pensada concretamente a partir de várias ações como: a) aceitação de que esta relação perpassa a todas as disciplinas do curso e não é uma questão que afeta somente as disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para viabilização desta integração de forma interdisciplinar e ao longo de todo o curso sem que esta ação seja confundida com a do estágio supervisionado; c) ênfase na pesquisa

da realidade educacional local envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa."¹⁶

Quanto as habilitações, existe um consenso, de que elas não podem ser o foco de atenção do Curso de Pedagogia, mas por hora elas devem permanecer, sendo indispensável um estudo mais aprofundado. Os educadores reunidos concordaram que é de suma importância esclarecer que a fonte de identidade do pedagogo encontra-se na identidade da pedagogia (enquanto uma disciplina prática com responsabilidades sociais), e não nas habilitações, independente destas permanecerem ou não.

No V encontro nacional em 1990, organizaram-se três grupos de discussão sobre o Curso de Pedagogia, que resultou em duas vertentes de sugestões: A primeira encarou a reformulação dos Cursos como um desafio para superar o seu estado de degradação, defendendo a idéia de se assumir uma concepção sócio-histórica do educador como profissional consciente de sua responsabilidade traduzida pela reflexão crítica a cerca da sociedade e da prática educativa. Enfatizou-se a necessidade de aproximação teoria/prática, na construção da identidade do educador, através de um trabalho coletivo, interdisciplinar, articulado com o princípio de gestão democrática. Decorreram destas discussões cinco linhas básicas, inter-relacionadas em constante movimento; as quais foram sintetizadas por MARQUES (1992 : 117 a 119)

"1) fundamentação teórica, instrumento de luta contra a degradação profissional; indica a necessidade de se

constituir um espaço para análise da educação enquanto disciplina, de definir um objeto de estudo, métodos de trabalho e status epistemológico, que capacitem para análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular.

- 2) A relação teoria/prática implica na forma como se dá a produção do conhecimento no interior do curso e não em mera justaposição na grade curricular, uma solução que perpassa todo o curso e não se restringe a uma disciplina-prática de ensino, ou a um momento particular do curso; implica no trabalho docente como referência básica da identidade profissional do educador e como raiz da articulação buscada entre o fazer e o pensar a educação.
- 3) O princípio da gestão democrática deve instrumentalizar o educador para exigí-la e dela participar.
- 4) O compromisso social exige uma concepção sócio-histórica do educador, a análise das lutas históricas dos profissionais da educação, a contextualização dos diversos projetos políticos e a tomada de posições.
- 5) O trabalho coletivo interdisciplinar, tanto dos alunos quanto dos professores, deve converter-se em instrumento de luta contra a estrutura fragmentária das instâncias e tempos de formação."¹⁷

Essa tendência procurou também explicitar pólos temáticos que pudessem estreitar as relações entre conteúdos e métodos, tais como: a relação entre educação e sociedade, a construção do conhecimento, a organização da ação pedagógica e a ética do profissional da educação.

A segunda vertente de idéias e sugestões, apontou eixos centrais como forças comuns a todos os cursos de formação do educador, cabendo ao Curso de Pedagogia a reflexão/explicação da educação como prática social e transformação da sociedade. Isto é, a capacidade de tratar teórico-metodologicamente o conhecimento na perspectiva da totalidade, este fato exige:

- a) a existência de uma base comum nacional, cujo eixo é a concepção sócio-histórica;
- b) A ampliação do currículo de tal forma que possa incorporar as atividades de produção científica no ensino e na pesquisa e propiciar aos educadores momentos de reflexão e sistematização da organização da escola e da universidade. Para efetivação dessa dinâmica foram sugeridos alguns princípios curriculares, os quais foram sintetizados por por MARQUES (1992: 121)

" historicidade do conhecimento, contemporaneidade do conhecimento e suas determinações atuais, superação da fragmentação das disciplinas, referência dialética à diversidade das abordagens teórico/metodológicas e ideológicas, rompimento do etapismo na elaboração do pensamento, simultaneidade entre a teoria e a sua explicitação na prática pedagógica e social, e por fim definição da escola como um local privilegiado do trabalho do educador-pedagogo e professor."¹⁰

No VI Encontro da ANFOPE, o Curso de Pedagogia não foi discutido separadamente, mas no conjunto dos demais cursos de formação do educador, prevalecendo a idéia da escola única, na qual se agrupariam os vários cursos de licenciaturas na forma de programas. As habilitações desaparecem na forma como se encontram hoje, dando espaço para programa específico de formação de supervisores e orientadores educacionais. Estes devem desenvolver conhecimentos aprofundados nas respectivas áreas, porém, integradamente. Cabendo portanto, as faculdades de educação organizar programas que priorizem a formação de

intelectuais capazes de assumir responsabilidades pelas decisões relativas às atividades educativas que irão desenvolver.

Diante desse quadro e com base nas reflexões construídas ao longo deste estudo, torna-se indispensável desenvolver nos cursos de formação de professores, uma pedagogia que direcione suas atividades, a partir e em função das exigências da realidade educacional. A especificidade dessa pedagogia deve ser entendida como ciência que se estrutura a partir da ação dos educadores no conjunto das relações sociais e escolares, considerando a ação como uma possibilidade para os educadores atuarem na relação professor x aluno x comunidade, desenvolvendo um trabalho reflexivo de organização e sistematização de novas experiências pedagógicas, cada dia mais capazes de desvendar as contradições que se apresentam no cotidiano escolar.

E imprescindível portanto, um aprofundamento teórico que dê condições ao desenvolvimento de uma pedagogia participativa, onde professores e estudantes possam incorporar suas experiências. Assim o trabalho educativo deve ser encarado como um processo constante de reflexão e sistematização dos problemas enfrentados cotidianamente na escola. Isso exige que os responsáveis pela organização das práticas pedagógicas se questionem constantemente quanto à produção de novas experiências vividas e legitimadas na dinâmica da sala de aula.

Enfim, é preciso que os educadores se conscientizem de que o saber que tentam produzir na sala de aula e as ações que desenvolvem não são neutras. A maneira como se organiza o conjunto do trabalho pedagógico se constitui em forças que interagem ativamente nas subjetividades dos sujeitos e que

consciente ou inconscientemente se manifestam nas suas visões de mundo.

Freire (1985: 2) afirma que a "aprendizagem implica em um sujeito e o ato de estudar e que o ato de estudar se apoia em uma ampla relação com o mundo."¹⁹ Logo, para desenvolver uma pedagogia que oportunize a participação de todos os envolvidos é necessário que tanto professores como estudantes cheguem a agir como "intelectuais transformativos". Esse fato se justifica porque em primeiro lugar possibilita expressar as questões do trabalho na relação interna do pensamento e da ação; constituindo-se em uma contra-ideologia às pedagógicas instrumentais e gestionárias. Em segundo lugar, o conceito de intelectual transformativo evoca os interesses políticos e normativos que estão subjacentes às funções sociais que se expressam no trabalho e na vida de professores e estudantes. Cabe aqui o pensamento de Giroux (1990: 151)

"defende uma Pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa, que permite aos educadores, em sua qualidade de Intelectuais transformativos compreender como se produzem as subjetividades dentro das formas sociais nas quais se movimentam as pessoas, porém que miúdo só se compreendem parcialmente."²⁰

Há que se perceber portanto, a forma como os estudantes e professores apoiam ou resistem às várias ideologias, os processos sociais, os mitos, a religião e os costumes e como isso se relaciona com o poder.

Uma pedagogia participativa vislumbra a necessidade de analisar o poder como um processo ativo que interage perma-

nentemente na forma de organizar e realizar as diversas atividades escolares. Geralmente, ele se converte em uma forma de produção cultural que direciona a ação, a estrutura e a organização dentro das escolas, exigindo dos educadores tarefas tais como: - a análise de como se organiza a produção cultural e em que medida o poder constituído interfere nessa organização; - a construção de estratégias para participar não só das lutas sociais mas em primeiro lugar participar das lutas internas da escola, buscando converter a mesma em uma Instituição marcada pelo exercício de vivências democráticas. Segundo Giroux (1990: 152)

"uma pedagogia que assuma a forma de uma política cultural necessita examinar como se produzem e se transformam os processos culturais dentro dos três campos particulares, porém relacionados - ao discurso: o discurso de produção, o discurso da análise do texto de produção e o discurso das culturas vivas,"²¹

os quais o autor analisa numa mesma perspectiva, apontando novas categorias para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que favoreçam estudantes e professores.

O Discurso de produção, foi analisado pelo autor como sendo as modalidades das teorias de educação, escolhidas pelas forças estruturais, que não implicam de maneira imediata na organização escolar. Esses condicionantes são: o papel do Estado, o próprio local de trabalho, a formação dos professores, as editoras que fornecem os materiais didáticos e outros interesses políticos que direta ou indiretamente influem na política escolar. Há que lembrar neste item, que as escolas

estão dentro de uma rede ampla de conexões e por isso, se constituem em instituições históricas e sociais relacionadas com a sociedade em geral. É impossível analisar o processo pedagógico na escola sem compreender como se apresentam, como se constroem, ou se negam as mais amplas formas de produções pedagógicas ideológicas ou materiais.

A própria política do Estado personifica e promove práticas que legitimam e favorecem determinadas formas de conhecimento, em detrimento à outras; bem como privilegia determinados grupos em detrimento a outros. Analisar como se constroem, se confirmam ou se difundem fora das escolas, as modalidades dominantes dos discursos na prática educativa é significativo uma vez que, os educadores transformativos não podem limitar-se a identificar a linguagem, os valores e as ideologias corporativas tal como estas se refletem nos currículos escolares, mas necessitam também desmontar os procesos através dos quais se produzem e se difundem essas mesmas ideologias. O discurso de produção aponta principalmente, para a forma como se produz objetivamente o trabalho: as condições de trabalho do povo; a importância política dessas condições; englobando as próprias condições de trabalho dos professores e estudantes para atuarem como intelectuais transformativos. Hoje os mesmos são submetidos a condições de trabalho de massificação, como por exemplo a falta de tempo para um trabalho coletivo e criativo. Quanto às condições econômicas e sociais dos professores e estudantes, e conseqüentemente as precárias condições de trabalho do professor, são reforçados pelos depoimentos abaixo, colhidos no estudo de campo já citado (1992).

- "- E difícil produzir intelectualmente no interior de uma sociedade fragmentada, com falta de condições básicas e falta de verbas para a educação.*
- A grande evasão e repetência dos alunos deve-se ao salário de fome que os pais ganham.*
- Só num ambiente organizado, planejado é possível diminuir a evasão e a repetência. No entanto o combate a evasão, a repetência e ao baixo nível de ensino depende de muito mais coisas. Por exemplo, equalização social, verbas bem direcionadas para a educação e valorização do professor."*²²

Os fragmentos acima expressam as representações que possuem os professores sobre as situações e os problemas que enfrentam na região Oeste do Paraná. Os dados colhidos na realidade demonstram o descaso com que são tratadas as escolas públicas neste país. Se a prática pedagógica se configura como um processo constante de reflexão, facilita aos pedagogos, por estarem junto com os professores e alunos, contribuir para tornar as atividades escolares plenas de significado e fazer com que os sujeitos envolvidos nesse processo adquiram o gosto pelo progresso na conquista do saber. Quando um informante afirma que *"Só num ambiente organizado é possível diminuir a evasão, a repetência e o baixo nível de ensino"*, parece existir na sua fala um desejo subjetivo de ver o espaço escolar (reuniões de planejamento, conselho de classe, reuniões por área, reuniões administrativas...), preenchido por reflexões articuladas a problemática do dia-a-dia que emerge da relação com os seus alunos. Em outras falas percebe-se a falta que os professores sentem de ter alguém que conduza com competência esse processo.

A partir desses encontros coletivos, no qual o professor ouviu, falou, discutiu e participou do processo de reelaboração das sínteses emerge o segundo campo, no qual ele mesmo deverá conduzir o processo.

A análise das formas textuais; significa as formas culturais que se produzem e se utilizam dentro das próprias salas de aula,

"o realmente decisivo neste tipo de discurso é que ele se põe nas mãos dos professores e estudantes as ferramentas críticas necessárias para analisar as representações e os interesses socialmente construídos que os organizam e sublinham as leituras particulares e materiais curriculares."²³

O importante desta modalidade, é que com ela é possível destruir a idéia de que os meios de representação nos textos são simplesmente mecanismos neutros e transmissores de idéias. O discurso de produção enfatiza a necessidade de uma análise sistemática da forma como se organiza e se utiliza o material nos currículos escolares, e como seus significados se transformam, muitas vezes em pressões e tendências ideológicas. Este espaço, pode se constituir em uma ferramenta importante para os professores e estudantes desmontar alguns significados que estão silenciosamente impregnados no cotidiano do trabalho pedagógico da escola, ou seja, o currículo oculto da escola.

Um informante expressa muito bem o significado deste campo de ação ser efetivamente utilizado pelo educador

"Ser educador hoje não é tão somente dominar o conhecimento a ser ensinado, mas compreender o processo de desenvol-

*vimento e aprendizagem do educando. E saber ampliar conceitos e transformar o conhecimento das experiências de vida do aluno - senso comum - às sistematizações do saber escolar, o saber erudito."*²⁴

A condução desse processo será tão mais fácil ao professor, quanto mais ele participar de momentos que lhe seja possível discutir os conteúdos a ser ensinado, as relações que estes possam vir a ter com outras matérias ou com a vida do aluno na sociedade.

O discurso da análise textual oferece uma visão de como operam na organização escolar as subjetividades e as formas culturais. GIROUX (1990: 154) ao analisar esta questão diz "que esses princípios podem até limitar os professores a simples executores do conhecimento."²⁵ Enfim, a maneira com que os indivíduos e os grupos mediatizam as formas culturais representadas pelas forças estruturais e como residem nestas mesmas formas estruturais e nos próprios indivíduos e grupos, uma forma de produção, isto é, o professor pode apenas transmitir os conteúdos como estão no livro didático, ou pode impregnar de sentido e significado esses mesmos conteúdos.

O discurso das culturas vivas; refere-se ao sentido amplo de uma teoria de auto-produção. A visão deste discurso exige que se possa compreender como os professores e estudantes atribuem significados às suas vidas, através das complexas formas históricas, culturais e políticas, como internalizam ou até produzem sua própria cultura. A perspectiva de uma pedagogia crítica, pressupões que se desenvolvam temas como: reconhecimento das formas subjetivas da vontade. Ou seja, há que se perguntar como o povo cria histórias, recordações e

narrações que interagem na determinação das ações. Por esse material cultural, que pode ser consciente ou inconsciente, é possível saber que leitura do mundo fazem, os membros dos grupos dominantes e seus subordinados. Permite também compreender os interesses subjetivos que estão em jogo na sala de aula. Por exemplo, ao analisar um texto na classe o professor pode perceber as histórias, as experiências e as linguagens dos diferentes grupos; isto aparece nas respostas, nas condutas e nas diferentes culturas de mundo que os estudantes expressam em suas respectivas análises um texto, demonstrando que é importantíssimo o professor estar atento às histórias, as cenas, e às experiências que os estudantes trazem para a sala de aula. Estes elementos constituem dados riquíssimos para o desenvolvimento de formas contraditórias presentes no capital cultural dominante.

Explicar os elementos de auto-produção que caracterizam os indivíduos pode contribuir para explicar como o poder e o conhecimento se entrelaçam, não no sentido de desvalorizar a cultura dos estudantes que geralmente é o resultado de um grupo subordinado, mas para produzir uma linguagem de possibilidade.

"O conhecimento do outro, não deve servir só para valorizar sua presença, mas também porque tem que ser submetido a um exame crítico a respeito das ideologias que ele contém, os meios de representação que utiliza e as práticas sociais subjacentes que confirma."²⁶

Essa análise feita em sala de aula possibilita compreender a união entre o conhecimento e o poder, abrindo pistas

para novas alternativas de compreensão crítica de quem são eles mesmos no contexto da formação social mais ampla.

Compreender cada um destes discursos e como eles estão imanentes na organização escolar é importante por que vislumbra novas formas para que os estudantes e professores possam agir, como intelectuais transformativos na busca para a reorganização da escola democrática.

Estas reflexões feitas na perspectiva de uma nova organização escolar, exige o aprofundamento do que seja uma escola democrática na concretização dessa proposta. Entende-se que o exercício da democracia é uma das formas mais significativas de colaborar com a superação da fragmentação curricular, ao mesmo tempo, propiciar um maior aprofundamento na especificidade das áreas do conhecimento, que fazem parte do processo educativo. E de suma importância portanto, investir na construção de propostas coletivas de atuação dentro dos pequenos espaços que interagimos.

Foi partindo desse tipo de análise que em 1991 pautei a minha participação no projeto "pensando a escola democrática", com diretores, supervisores, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos. Dessa mesma forma, tenho direcionado a minha própria atuação docente no curso de pedagogia e no ensino de 1º grau. Durante toda a caminhada deu-se atenção especial aos processos vividos pelos profissionais da educação, proporcionando reflexões teóricas que subsidiassem as questões práticas apresentadas. Os discursos tem confirmado que a preocupação central dos pedagogos atuantes nas unidades escolares tem sido encontrar formas de levar ao grupo de professores a realmente enxergar a produção das crianças como

algo pleno de interesses e significados, porque estes estão impregnados de sua cultura. Preocupam-se também em desvincular o pensamento dos professores, da prática cotidiana exclusivamente, procurando instrumentalizá-los para a compreensão de uma situação pedagógica a partir de informações teóricas consistentes.

Sendo assim, é altamente relevante o trabalho do pedagogo na organização do processo pedagógico escolar. O mergulhar na teoria, a análise das expressões levantadas na investigação, aliadas a minha experiência - práxis, permitiu delinear alguns aspectos que deverão ser considerados na organização do processo pedagógico, tais como:

- a) as discussões deverão partir das preocupações e experiências práticas, que após participar do estudo e discussão se explicitarão na teoria e retornarão à prática com maior clareza;
- b) as situações deverão ser analisadas apenas na perspectiva pedagógica, ou seja, o alvo das críticas não deve ser o professor nem o aluno, e sim a situação pedagógica em si;
- c) É necessário uma avaliação constante do processo de estudo e discussão, bem como a sistematização das propostas consideradas relevantes pelo grupo e a delimitação de quem deverá agilizá-las.

Entende-se assim, que a reorganização da escola, passa necessariamente pela elaboração de um projeto pedagógico de equipe, que deverá ser coordenado pela (direção, coordenação pedagógica e supervisão escolar), os quais em primeiro lugar deverão estar dispostos a redimensionar o seu trabalho, para

posteriormente desencadear mudanças no trabalho dos demais educadores.

Essa perspectiva vislumbra a construção de uma "escola democrática e participativa, porém não permissiva; liberdade, porém não libertinagem; autoridade, porém não autoritarismo"²⁷. Para tanto é necessário primeiramente, que a referida equipe incorpore em si os hábitos de: estudo coletivo, ouvir com atenção, expressar claramente seu ponto de vista, discordar sem agressividade, analisar suas próprias ações, aceitar críticas, discutir situações e não pessoas. Enfim, ser capaz de reformular e sistematizar o próprio trabalho para posteriormente, utilizar a mesma estratégia no trabalho com a equipe de professores. Estes, por sua vez, estenderão a mesma dinâmica nas salas de aula com os alunos na operacionalização do processo de transmissão e reelaboração dos conhecimentos. Isto possibilita transformar os profissionais da escola em intelectuais organizadores da cultura.

Acredita-se que isto é possível, mesmo sabendo que tanto a reformulação do Curso de pedagogia, como a reorganização do trabalho pedagógico na escola, estão condicionados a uma redefinição das condições políticas, econômicas e culturais da sociedade e da política educacional brasileira, porque existe nas instituições de ensino um espaço que pode ser aproveitado. Marx num discurso sobre educação, em 10 de agosto de 1869, no Conselho Geral da I Internacional assim se referiu:

"Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e,

por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes."²⁶

Portanto não podemos ficar de braços cruzados aguardando as condições ideais para realizar o nosso trabalho. "É preciso partir das condições existentes". O Pedagogo possui uma relativa autonomia pelo encontro sistemático e prolongado que mantém com os professores na escola, o que lhe possibilita construir um espaço que possui "a facinação das coisas vitais."²⁷

O histórico do movimento de reformulação do Curso de Pedagogia nos mostra que esse espaço está gradativamente, sendo ocupado - com experiências diferentes pelos profissionais que atuam nos Cursos de Pedagogia, nas diversas Instituições de Ensino do Brasil e do Estado do Paraná.

Entendendo a pedagogia como teoria da Educação, que se faz presente em todos os cursos de graduação das Universidades, já que todas as licenciaturas formam profissionais para lidar com alunos de 1º e 2º graus e com o conhecimento. Entendendo também, que o Pedagogo é um elemento chave, na organização do trabalho pedagógico na escola de 1º grau, já que constitui geralmente, o maior número de elementos nas equipes pedagógicas das escolas, ele tem em suas mãos a possibilidade de organizar momentos coletivos com os demais profissionais da educação, para viabilizar e operacionalizar a "Base Comum Nacional": relação escola e sociedade, articulação teoria e prática e conseqüentemente o trabalho interdisciplinar, sem perder de vista a especificidade de cada área.

Para isso, é indispensável não só aos pedagogos, mas também aos demais profissionais, consistência teórica para assumir a responsabilidade de pensar coletivamente as questões que se apresentam na relação dialógica professor-aluno-conhecimento, a fim de que possam assumir a posição de "intelectuais transformativos e organizadores da cultura". Esse tema será desenvolvido no próximo capítulo.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. MARQUES, Mariano Osório, *Pedagogia a Ciência do Educador*, Ijuí: Editora INIJUI, 1990:11.
2. MOORE, T. W. "Introducción a la teoria de la Educación" in textos pedagógicos - conceptos y tendencias en las ciencias de la educación - PPU: 1985: 103.
3. PUIG. J.M. *El Educador y el Pedagogo*, in textos pedagógicos ... pg 213.
4. CHAVES, Eduardo O. C., *O Curso de Pedagogia - um breve histórico e um resumo da situação atual*, in caderno CEDES no 2 - Editora Cortez - São Paulo, 1985: 48.
5. PENTEADO, Wilma M. Alvez, *Orientação educacional Fundamentos Legais*. São Paulo: Edicon 1980: 71.
6. CHAVES... *O Curso de Pedagogia* ... pg 50.
7. *Id.* pg 55.
8. MARTINS, Onilza Borges, *Documento Sobre a Formação do Educador no Estado do Paraná*, Curitiba 1988: 21.
9. *Id.* pg 22.
10. *Id.* pg
11. PINO, Ivani Rodrigues e Moacir Gadotti, *A redefinição do curso de pedagogia : idéias e diretrizes*: in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação Brasil: 1979.

12. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. *Coletânea de documentos*, S.P. Coordenação Nacional. 1988: 8.
13. MARQUES, Mario Osório, *A Formação do Profissional da Educação* - Ijuí: Editora INIJUI, 1992: 110.
14. Documento Final do IV Encontro Nacional de Formação do Educador, 1989:
15. MARQUES, *A Formação do Profissional da Educação...* pg 117 e segs.
16. Documento Final do IV Encontro... 1989.
17. MARQUES, *A Formação do Profissional da Educação...* pg 117 a 119.
18. *Id.* pg 121.
19. FREIRE, Paulo, *The politics of Education*, South, mass, Bergin & Garvey, 1985: 2.
20. GIROUX, A. Henry, *Los profesores como intelectuales*, hacia una pedagogia crítica de la aprendizagem. Ediciones Paidós, Barcelona - Buenos Aires, 1ª edición, 1990: 151.
21. *id.* pg 152.
22. Pesquisa de Campo realizada com profissionais da educação atuantes no ensino de 1º grau, na rede estadual de ensino no município de Cascavel, em 1992.
23. GIROUX, *Los profesores como intelectuales*. pg 167
24. Depoimentos expressos em um Encontro com Diretores da rede municipal de ensino de Cascavel, onde foi trabalhado o tema *Pensando a Escola Democrática*, em 1991.

25. GIROUX, *Los profesores como intelectuales*. pg 154.
26. *id.* pg
27. JUBERO, Pedro Fontan, *La escuela e sus alternativas de poder*. Estudio crítico sobre la autogestión educativa, ediciones CEAC/Via Layetana 17/ Barcelona España, 1978: 183.
28. MANACORDA, Mário Alighiero, *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991: 88.
29. GRAMSCI, Antônio, *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona, 1976, Seleção de textos e introdução de Manacorda pg. 138. In Palácios *La cuestión escolar críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia, 1978:423, citado in WACHOWICZ, *O método dialético na didática*: Papi-rus, SP, 1989.

CAPITULO III

1. OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO COMO INTELECTUAIS DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DA CULTURA.

Refletir o papel dos profissionais da educação na escola constitui hoje um desafio que exige além de vivência, observação e participação no processo de encaminhamento das inúmeras questões que permeiam o cotidiano escolar, além de um estudo aprofundado nas obras de pensadores que sistematizaram propostas para a educação e para pensar a realidade; não só dos seus momentos históricos, mas também importantíssimas contribuições para embasar a reflexão da realidade educacional presente.

E na contextualização das idéias de Antonio Gramsci, pensador Italiano e um dos grandes teóricos do pensamento marxista, que buscou-se o suporte teórico para embasar a reflexão de temas educativos candentes. Destacou-se, para pano de fundo deste estudo, a hegemonia dos intelectuais e a contribuição dos mesmos na organização da escola e da cultura.

A incursão nas obras do referido autor, deu-se por entender que elas fornecem elementos conceituais indispensáveis para avançar na reflexão da hipótese central da investigação - a contribuição do educador na organização do trabalho pedagógico na escola - na tentativa de compreender, interpretar

e incorporar as experiências de professores e estudantes num processo coletivo de construção de novos conhecimentos.

GRAMSCI (1989: 129) embasou a proposta de ensino para a escola elementar em dois elementos educativos fundamentais: "as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos"¹. As noções científicas se constituem em instrumento de luta contra as concepções mágicas de mundo e de natureza, que a criança absorve do ambiente em que vive e que geralmente, é impregnado de folclore. As noções dos direitos e deveres servem para introduzir o estudante na vida estatal e na sociedade civil, transformando-se em uma ferramenta cultural de luta contra as concepções individualistas e localistas, que são também, um aspecto do folclore. Estes dois elementos, são fundamentais na organização de um processo pedagógico que tenha como meta formar um cidadão dirigente, isto é, o homem que trabalha e que com o seu trabalho contribui para a modificação da natureza, portanto, do processo de produção dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que participa do processo de decisão da sociedade como diz GRAMSCI (1989: 130).

"A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo his-

toricamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente."2

Essas noções devem estar muito presentes não só no discurso, mas principalmente, nas práticas da organização administrativa e pedagógica da escola, na forma como a equipe técnico-administrativa se relaciona e organiza as atividades escolares tais como : a aula propriamente dita, as horas cívicas, os conselhos de classe, as festas, as reuniões pedagógicas com professores, ou as reuniões com alunos e pais. Principalmente deve tornar-se ação na sala de aula na relação professor-aluno - momento específico em que deve ocorrer a assimilação dos conhecimentos das leis naturais e das leis feitas pelos homens, com compreensão e convencimento, de até que ponto deve aceitá-las, não por imposição externa, mas por entender espontaneamente que elas são necessárias para a convivência social. Acima de tudo, é necessário refletir e vivenciar nas situações de aprendizagem, em que medida coletivamente, os estudantes e professores podem modificar estas mesmas leis estabelecidas pelo poder constituído e que refletem nos programas escolares. A maior parte das pesquisas realizadas com educadores, demonstram grande distância entre a teoria e sua ação pedagógica na prática.

Em 1991, enquanto assessorava um grupo de diretores da rede municipal de ensino de Cascavel, solicitei para que respondessem se estavam satisfeitos com a organização do trabalho pedagógico na sua escola, os informantes assim se expressaram:

- "- não, talvez esteja sendo um tanto quanto de forma autoritária mas em contra-partida, não se faz nada para mudar. Está faltando comprometimento pedagógico, a participação ativa de todos. Existe a crítica pela crítica.
- no meu modo de pensar o trabalho pedagógico está sendo muito lento, visto que a supervisora iniciou este ano e não tem segurança nos conteúdos. talvez falte leitura, aprofundamento em livros didáticos que possam orientá-la melhor.
- não, pois a organização do trabalho pedagógico fica a desejar devido às condições das nossas escolas (falta de professores, materiais diversos, baixos salários, desestímulo, falta de embasamento teórico ..."³

Os depoimentos demonstram um certo imobilismo e um descrédito quanto a importância do papel da educação. As expressões *"não se faz nada para mudar. Está faltando comprometimento pedagógico e participação ativa de todos. Existe a crítica pela crítica..."* retratam claramente a falta de envolvimento nos reais problemas, talvez seja justamente a deficiência teórica desses profissionais que lhes dificultam compreendê-los, e tentar coletivamente propor alguns encaminhamentos. Os informantes reforçam ainda mais a necessidade da criação de programas de extensão para apoio às equipes escolares no sentido de preencher as lacunas teóricas, bem como evidenciaram a falta de condições de trabalho: materiais, baixos salários, insatisfação... Esses fatos confirmam a nosso ver, o descaso dos poderes públicos para com a educação.

Quanto ao papel da educação GRAMSCI (1976) destaca como uma classe subalterna pode adquirir a característica própria da função dirigente. O homem no exercício da função dirigente deveria ter, para ele, a característica de ser o es-

pecialista, mas o político, ou seja, o homem que conhece a sua área de trabalho e além disso, é capaz de pensá-la no conjunto da História. Trata portanto, a educação como um instrumento de hegemonia de classe, por possuir uma autonomia relativa em relação ao mundo produtivo e afirma que toda geração educa a nova geração e a forma (GRAMSCI, 1976: 61 e segs). A nível individual, a educação se constitui em uma luta contra os instintos ligados pelas funções biológicas elementares e uma luta contra a natureza para dominá-la e criar o homem de sua época. A nível coletivo a educação tem a finalidade de preparar a classe subalterna para o exercício das funções dirigentes a partir de um nível individual, no qual acontece a organização e a disciplina interior de cada indivíduo.

A contribuição do autor para educação escolar nesse aspecto, dá-se pela diferenciação que estabelece entre a escola criativa e a escola ativa. As expressões dos entrevistados retratam que a escola está longe de ser uma escola criativa... o trabalho pedagógico está muito lento... nada se faz para mudar. Porém é preciso entender melhor o que é uma escola criativa. GRAMSCI (1989: 124 e segs) propõe a superação da escola ativa sem voltar a escola tradicional. Isto é, luta contra a escola mecânica e jesuítica, sem perder de vista a fase clássica. Rejeita o espontaneísmo que se traduz no abandono do aluno aos influxos casuais do ambiente, na renúncia a educar; mas valoriza certamente, a participação objetiva dos discentes no processo educativo.

Propõe portanto, o autor uma nova relação entre o professor e o aluno, entre a espontaneidade e autoridade. Tende

a expandir a personalidade autônoma e responsável do discente, mas com uma consciência moral e social sólida, indica que a aprendizagem só poderá ocorrer através de um esforço autônomo do aluno, na qual o professor exerce a função de guia, de organizador, ou seja, de articular a cultura do aluno com o saber escolar. Na escola criativa, cabe à equipe que compõe a organização escolar, o cuidado de nos primeiros anos garantir a transmissão de determinados conteúdos culturais que provoquem nos alunos a necessidade de aprender sempre mais, a curiosidade pelo novo. Enfim o gosto pela caminhada na conquista de um saber cada vez mais desvelador.

Na busca de explicação para a questão do espontaneísmo e da participação foram selecionadas algumas frases elaboradas por grupos de educadores (diretores, orientadores, secretários, supervisores e professores) num dos encontros já citados anteriormente, no qual discutiu-se a questão da escola democrática, em Cascavel em 1991. Assim se expressaram os professores entrevistados.

- "- A escola faz parte da sociedade e cada indivíduo é responsável pela sua transformação e decadência.*
- A responsabilidade e a seriedade indicam os caminhos da educação.*
- A escola deve ser exemplo de democracia, não só no discurso mas na prática, todos devem participar.*
- O trabalho coletivo na escola desde que realizado de forma comprometedora e consciente pode articular a prática pedagógica na busca da permanência do aluno na escola pública."*⁴

As frases revelam que os educadores sentem falta de relações mais democráticas na escola e a necessidade de apro-

fundar o sentido da democracia, bem como de esclarecer a diferença entre autoridade e autoritarismo. Enfim, a necessidade de se organizar a escola de modo que seja possível exercitar a vivência democrática.

Segundo GIROUX (1990) em sua obra intitulada **"Los profesores como intelectuales"**, na qual fortalece e operacionaliza o pensamento Gramsciano, a escola é concebida como uma instituição que desempenha um papel significativo para os estudantes na apreensão dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades indispensáveis ao exercício da democracia. No contexto atual, geralmente a participação dos estudantes se reduz ao imediatismo do seu rendimento como algo que está destinado a ser medido, registrado e controlado, pelos profissionais da educação.

Mudar essa prática é um desafio aos educadores e pressupõe um compromisso e um envolvimento frente aos problemas escolares: o de questionar a estrutura do poder e da cultura vigentes na própria escola e no sistema mais amplo, bem como um entendimento da escola como um espaço socialmente construído, a partir das contradições entre as diversas classes. Exige principalmente, um esforço no sentido de pensar e avaliar as próprias experiências, incorporando-as aos conhecimentos historicamente produzidos. Entender que a prática pedagógica representa uma política particular da experiência é entendê-la como um campo, onde o conhecimento, o discurso e o poder se entrelaçam e **"dão lugar a práticas pedagógicas específicas de regulação moral e social"**⁶. Em outras palavras, é preciso reconhecer que as escolas e mais especificamente as

salas de aulas se constituem em espaços de socialização de experiências humanas, que podem ser simplesmente legitimadas ou questionadas.

Neste sentido, a forma como as escolas se organizam exerce grande influência no encaminhamento das questões sociais que estão relacionadas com o surgimento de novas tecnologias e conseqüentemente com o processo de desenvolvimento de habilidades e necessidade dos indivíduos. A escola é um dos instrumentos, através do qual os estudantes vivem, resistem às pressões, se afirmam, e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades.

Neste quadro teórico, a organização do trabalho pedagógico se configura como uma força na construção consciente ou inconsciente de visões de mundo, que tanto pode contribuir para aumentar as injustiças e desigualdades sociais, como pode constituir-se em mais uma estratégia que permita aos estudantes e professores assumirem um papel crítico e reflexivo de "intelectuais transformativos"⁴.

Nesta linha de raciocínio, cabe sugerir, que os educadores que compõem a organização escolar, construam seus discursos e ações com consciência social e crítica a tal ponto que possam avaliar as injustiças econômicas, políticas e sociais, tanto dentro como fora da escola. Através das atividades que desenvolvem no cotidiano com os (diretores, supervisores, professores e orientadores), deverão esforçar-se para criar condições que oportunizem aos estudantes converterem-se em cidadãos com o domínio dos conhecimentos e valores adequados e que sejam capazes de lutar para o desaparecimento da

inércia e da desesperança. Isto parece difícil, mas é o compromisso do profissional de educação. Caso contrário, torna-se impossível entender o seu papel na escola e na sociedade.

Pensadores como GRAMSCI, (1971: 5-27) e GIROUX (1990: 201) concordam que cabe aos intelectuais não apenas o domínio do saber erudito e da transmissão dos conhecimentos, mas sobretudo, devem ser **"produtores e transmissores de idéias."** Assim, eles assumem o papel de mediadores, legitimadores e produtores não só de idéias mas de práticas sociais, pois a função que desempenham na sociedade não é neutra, e sim eminentemente política, crítica e social.

Gramsci faz uma distinção entre os intelectuais orgânicos conservadores e os radicais. Os intelectuais orgânicos conservadores identificam-se com as relações de poder e se constituem em líderes morais e intelectuais das classes de dominação, convertendo-se consciente ou inconscientemente em propagandistas das ideologias e valores destas mesmas classes, pelas explicações das razões pelas quais se conservam as relações econômicas, políticas e éticas. E podem ser encontrados em todos os segmentos da sociedade industrial, tais como: nas organizações industriais, nas universidades e em outras instituições culturais (sindicatos, jornais, revistas, Igrejas), enfim, em diversas formas de gestão. Atualmente, esse tipo de intelectual perdeu a característica de organicidade e comumente é conhecido como adepto ao fisiologismo, pela neutralidade manifesta que demonstra. Os intelectuais orgânicos radicais, contraditoriamente, se constituem em lideranças morais e intelectuais da classe trabalhadora, pelo desenvolvimento das habilidades pedagógicas e políticas que são

necessárias para fazer emergir a consciência política e crítica indispensáveis para a formação de lideranças comprometidas com a luta coletiva dessa mesma classe.

A partir da classificação gramsciana, GIROUX construiu a categoria dos intelectuais transformativos. Difere em parte, do que Gramsci denomina de "intelectuais orgânicos radicais." Acredita que os intelectuais em questão podem trabalhar com todos aqueles grupos que resistem ao conhecimento e às práticas opressoras que constituem sua formação social, isto é, "os intelectuais transformativos podem exercer a liderança política e pedagógica a favor daqueles grupos que tomam como ponto de partida a crítica orientada para transformar as condições de opressão"². O autor entende portanto, que não podem ser considerados orgânicos somente aqueles intelectuais que consideram a classe trabalhadora o único agente revolucionário.

O referido autor explicita que o conceito de intelectual transformativo é importante no sentido mais imediato, por expressar com clareza, a opinião pouco comum que assumem a grande maioria dos intelectuais radicais após a década de 80. Explicita que por um lado, estes intelectuais sobrevivem dentro de instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, os intelectuais radicais definem a ação política no sentido de oferecer aos estudantes formas de discurso de oposição à práticas sociais críticas que não coincidem com o papel hegemônico da universidade e da sociedade que esta apóia, resultando em um movimento intelectual revolucionário de pouca consistência,

direcionando mais seus trabalhos para a publicações e periódicos em eventos acadêmicos, dentro das próprias Universidades.

Na análise de GIROUX, este fato se reveste de importância. Mas além deste aspecto, os estudos culturais necessitam definir o papel do intelectual como uma prática contra-hegemônica capaz de desafiar a estrutura social vigente. Para isso torna-se necessário desenvolver atividades pedagógicas e estratégicas como:

- estudos culturais que possam desenvolver no currículo uma pedagogia que enfatize o papel mediador e político dos intelectuais. Isto é, proporcionar aos estudantes as ferramentas críticas que vão necessitar para compreender e contribuir a fim de derrubar determinadas práticas sociais nocivas. Essas ferramentas são o conhecimento e as habilidades necessárias para desenvolver projetos que propiciem o desenvolvimento da atividade intelectual que existe em cada um;
- os intelectuais transformativos devem ainda, comprometer-se com projetos que estimulem a si e também aos estudantes a incorporar nas suas ações o papel crítico de produção e legitimação de relações sociais. Isto se constituirá em uma luta coletiva contra os intelectuais conservadores que atuam, como já foi referido anteriormente em múltiplos segmentos. Estes projetos deverão desenvolver trabalhos em colaboração com toda sociedade civil, ultrapassando assim os estreitos limites das disciplinas, simpó-

sios ou eventos internos da universidade. Segundo GIROUX (1990: 203) isto é importante porque "amplia o conceito de educação e se retoma o pensamento de Gramsci, segundo o qual toda a sociedade é uma escola."7 E relevante ainda, porque estimula aos intelectuais transformativos desempenhar um papel dinâmico nas inúmeras esferas públicas em que os mesmos estão inseridos.

Numa investigação entre educadores realizada sob minha responsabilidade em Cascavel, em 1992, constatou-se ainda a necessidade de os cursos de formação de professores assumirem o papel de articulador entre a Universidade e o Ensino de 1º grau. Alguns informantes que realizam atividades docentes no ensino de 1º grau, quando questionados sobre o que esperavam da Universidade na organização do trabalho pedagógico, disseram:

- "- poderiam formar grupos ou equipes de apoio com respaldo dos núcleos de educação para desenvolver um trabalho de entre-ajuda no sentido de reorganizar a escola pública, neste momento de crise, o que talvez poderia se caracterizar como um real estágio com uma carga horária maior e melhor desenvolvido.
- Através da articulação da universidade com a escola, onde a primeira buscaria subsídios para o seu trabalho e a segunda se aproveitaria da universidade para o seu crescimento.
- A universidade pode definir e orientar o trabalho da equipe pedagógica, pois cursamos uma faculdade, nos habilitamos e quando chegamos na escola de 1º grau, não sabemos realmente qual é a nossa função."10

A intenção durante todo o processo de investigação, era captar como os educadores na sua prática pedagógica, poderiam atuar como "intelectuais orgânicos"¹¹, papel este que no presente estudo passa a ser entendido como o de intelectuais transformativos e organizadores do trabalho pedagógico na escola e no Sistema de Ensino do 1o, 2o e 3o graus. Somente através de uma articulação e de um intercâmbio aberto entre os diferentes graus, será viável organizar e desenvolver um trabalho sério de investigação, reflexão e análise da prática social realizada junto aos educandos, sejam eles crianças, jovens ou adultos, com vistas a instrumentalizá-los a interagir como cidadãos dirigentes da sociedade civil.

Em vista dos depoimentos e do referencial teórico selecionados fica evidente a necessidade do exercício do papel da Universidade no contexto do Ensino de 1o e 2o graus. Vale aqui confirmar o pensamento gramsciano, quando expressa que o "intelectual orgânico" assume na escola, a tarefa de propiciar o desenvolvimento da atividade intelectual que existe em cada um, uma vez que **"todos os homens são intelectuais"**¹². Cabe então aos educadores, organizar a massa de estudantes, pais e comunidade, que procuram e confiam na escola, como uma instituição capaz de contribuir com a sua elevação cultural e consequentemente melhorar suas condições de vida.

Espera-se com isso, formar outras camadas de intelectuais, capazes não só de interpretar e avaliar sua condição no mundo e seu nível de participação no processo histórico da sociedade, mas também, capazes de elaborar criticamente, o seu potencial de intelectualidade, levando em conta os elementos de sua prática profissional e social, adquirida na es-

cola através de reflexões conjuntas e contraditórias, que consolidam o seu papel de protagonista dessa mesma sociedade.

Sobre essa questão, GRAMSCI (1989) em "Os intelectuais e a organização da cultura" desenvolveu novos conceitos de como deve ser o "novo intelectual", o qual acreditamos ser possível estender também aos educadores brasileiros, e principalmente aos organizadores do trabalho pedagógico na escola.

"O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num emiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", já que não apenas orador puro e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se a técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a dirigente (especialista mais político)."¹³

Dessa forma, o profissional da educação denominado por Gramsci de "o novo intelectual" e caracterizado neste estudo como intelectual transformativo e organizador do trabalho pedagógico, deverá atuar em conexão com outros grupos sociais, visando a formação de novas categorias de intelectuais comprometidos com seus respectivos grupos, não só porque pertencem a esses grupos, mas porque com eles convivem e sentem as mesmas dificuldades e facilidades. As novas categorias de intelectuais seriam preparadas no decorrer do processo educativo, para atuar nas mais diversas funções no exercício da cidadania, não só assimilando informações, mas principalmente,

ampliando a intelectualidade, e adquirindo os requisitos necessários para desempenhar na sociedade a função de dirigentes.

A organização escolar constitui-se portanto, em um espaço privilegiado de desenvolvimento do potencial de intelectualidade presente em cada discente e estes, por extensão terão a oportunidade de aperfeiçoar e multiplicar essa mesma habilidade fora do ambiente escolar, isto é, na família, no lazer, no ambiente de trabalho, enfim, em toda a vida social, contribuindo dessa forma, para modificar a concepção "folclórica" de mundo das outras pessoas, promovendo assim, novas maneiras de pensar.

Torna-se assim mais consistente o significado do papel dos profissionais de educação formados pelos cursos de licenciaturas, já que estes abrangem uma vasta área escolar, nas redes de ensino de 1º, 2º e 3º graus e em Escolas Municipais, Estaduais e Particulares. O estar junto com os diversos níveis de ensino e com as mais variadas classes sociais, facilita uma maior ampliação e difusão dos conhecimentos produzidos nos referidos cursos, não de forma espontânea e superficial, mas de maneira orgânica, porque no decorrer do processo de formação-atuação dos licenciados, se construiu um novo conhecimento, resultante da união da teoria com prática, que ultrapassa o limite puro e simples da técnica, para chegar à ciência formadora do cidadão técnico, humano e político.

Temos consciência de que humanizar e emancipar o homem não é uma tarefa fácil, pois até o presente momento nem sequer tem-se conseguido absorver todos os alunos na escola, sem contar que muitos dos que efetuam suas matrículas, se evadem

ou reprovam. Uma escola dessa natureza requer que o Estado assuma muitas das despesas que hoje estão a cargo das famílias, no que tange a manutenção dos escolares. É necessário ampliar sensivelmente o orçamento para a educação nacional, e, principalmente aplicá-lo estritamente às Escolas Públicas. Somente assim, poder-se-á atender todas as classes sociais, eliminando os procedimentos de seletividade que marginalizam os menos favorecidos economicamente.

Essa transformação requer ainda, uma reorganização na estrutura da escola, começando pela construção e manutenção dos prédios, reelaboração de materiais didáticos e acima de tudo investimentos em bibliotecas e cursos de qualificação aos professores. Adicionando a estes fatores, existe outro muito importante, é a garantia de uma remuneração condizente aos profissionais da educação, possibilitando-lhes a aquisição de livros e periódicos atualizados, bem como, horas de permanências nas escolas para estudos e sistematizações coletivas. Esta falta de recursos, tem afetado profundamente a organização do trabalho pedagógico. A insatisfação dos profissionais da educação, bem como o descaso com que o governo vem tratando o ensino público, principalmente no que tange à remuneração dos mestres está explícito nos depoimentos colhidos na investigação já referida anteriormente (1992):

- "- Meu salário é ridículo, vergonhoso, que não dá nem para se vestir e ir para o trabalho.*
- É um salário mísero, que demonstra a pouca valorização do profissional da educação.*
- A busca da competência se dá também, por melhores condições de vida do profissional.*

- *Todo trabalhador deveria receber um salário decente, que no mínimo suprisse suas necessidades básicas.*
- *Eu constantemente estou estudando, fazendo cursos, necessitando comprar livros... e isto demanda dinheiro. Além do que sobrecarrego-me com mais de um turno para prover materialmente a mim e aos meus filhos. Não dá para pensar em lazer. Como produzir intelectualmente com essa carga toda?"¹⁴*

Estes e outros fragmentos dos discursos dos professores demonstram o alto nível de insatisfação dos informantes perante a precariedade quase total dos recursos que possam prover uma ação docente de qualidade e condizente com a dignidade do desempenho das tarefas educacionais.

1.1 Os Intelectuais Transformativos e os Cursos de Formação de Professores:

Para que se possa pensar em novas formas de reorganizar o trabalho pedagógico na escola, é necessário antes de mais nada, repensar a formação do professor. Constatou-se no primeiro Capítulo que o processo histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, tem sido manipulado pelo Estado, pela indústria da cultura que concentra o capital, deixando poucas opções para que os pensadores críticos reorganizem a vida escolar. Pelo contrário, os pensamentos críticos têm sido marginalizados, enquanto tem crescido o processo de divisão das tarefas e a individualização da vida cotidiana escolar. Tais fatos, têm ocasionado impasses graves que impedem os grupos comprometidos de produzir seus próprios intelectuais, que poderiam preencher o vazio existente nas instituições acadêmicas.

Por sua vez, GIROUX (1990: 210) afirma que as Instituições de formação de professores necessitam do apoio das esferas públicas. É necessário desenvolver programas que possibilitem aos alunos-mestres se educarem como intelectuais transformativos, capazes de defender e praticar o discurso da liberdade e da democracia. O que pretende-se enfatizar neste capítulo é - como os Cursos Normais e os de Licenciatura poderão desenvolver um trabalho que capacite os futuros professores a assumir o papel que a escola representa, visando modificar as condições sociais vigentes, ao mesmo tempo em que

poderão recuperar e reafirmar a história cultural dos professores e estudantes, suas narrações pessoais e vontade coletiva, no sentido de somar forças para o desenvolvimento de uma esfera pública e democrática.

Pode-se afirmar ainda, que o espaço político nos cursos de formação de professores tem se restringido, no decorrer da história, ora numa luta para garantir forças, ora num espaço para reproduzir ideologias tecnocráticas e corporativistas que caracterizam as sociedades dominantes. Os programas para formação dos professores no Brasil, sempre foram pensados para criar intelectuais que atuassem a serviço dos interesses do Estado, cuja função primeira tem sido a de manter a estrutura vigente. Os educadores de esquerda que desenvolvem uma teoria contraditória à estrutura vigente, geralmente têm fracassado na hora da aplicação destas mesmas teorias democráticas que aprenderam nas Universidades. Segundo GIROUX (1990: 211), **"os pensadores de esquerda e outros educadores não conseguiram avançar além do que chamamos de linguagem crítica."**¹⁵

O que a história demonstrou é que os professores tem conseguido pouco êxito, com seus discursos críticos, impedindo que se avance no desenvolvimento de programas capazes de teorizar o que acontece nas escolas. **"Na verdade eles tem teorizado, principalmente acerca das escolas"**¹⁶. Nos seus discursos quase não aparecem alternativas de possibilidades das novas relações sociais democráticas. Apesar de seus esforços para articular a teoria com a prática, não se têm conseguido um projeto pedagógico capaz de transformar a formação dos professores em uma luta política social mais ampla.

Os problemas mais graves que se pode observar na história da formação dos professores, ainda hoje nas Universidades, "é a ausência de ênfase no currículo sobre o tema: - poder e sua distribuição hierárquica e o estudo da teoria crítica"¹⁷. A teoria educativa tem sido construída a partir de um discurso e de um conjunto de práticas que dão ênfase a aspectos imediatistas, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem, deixando em segundo plano as questões relativas a natureza do poder, da ideologia e da cultura, e, como estas se constituem em formas específicas de experiências estudantis.

A partir dos anos 70, observou-se no Brasil, um forte questionamento da estrutura escolar vigente. Muitos educadores elaboraram estudos, reconhecendo o trabalho pedagógico como uma prática ao mesmo tempo, determinada e determinante. O núcleo conceitual das análises dos educadores comprometidos com a reorganização escolar, tem sido nestas últimas décadas, fortemente influenciado pelo pensamento de Marx, fato este que tem levado os pensadores a uma revisão das relações existentes entre o ensino escolar e o sistema econômico de produção capitalista.

Na escola por exemplo, observam-se os mecanismos pelos quais o Estado impõe a forma e o conteúdo dos programas de formação dos professores, no interior das próprias Universidades e no currículo da Escola de 1º grau. Estes, ocorrem pela própria concepção pedagógica que perpassa os cursos de qualificação, legislações e demais exigências. Dessa maneira, geralmente, os docentes ocupam-se mais em atender as referidas exigências, deixando em segundo plano a inserção nos cur-

rículos e programas das questões relativas à forma como os estudantes geram seus significados e criam suas próprias histórias culturais.

"Compreender a voz do estudante é tratar de resolver a necessidade humana de dar vida ao mundo dos símbolos, da linguagem e do gesto. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada: a necessidade de construir-se e afirmar-se a si mesmo dentro de uma linguagem é capaz de reconstruir e privatizar a vida, revestindo-a de significado e sentido. E dar validade e confirmar a própria presença viva no mundo."¹⁸

Segundo GIROUX, categorias como cultura, ideologia e subjetividade determinam-se reciprocamente, é necessário ouvir a voz do estudante, tentar compreender sua subjetividade e a sua experiência de vida, como o resultado não só da luta de classes, mas também da prática social e da formação cultural, que são os elementos considerados essenciais para a construção de uma pedagogia transformativa.

Enfim, a tarefa de uma pedagogia transformativa e organizadora é inserir nos currículos a realidade estudantil, explicitando sempre, as frequentes tendências apolíticas, ahistóricas e abertamente estruturalistas. Os docentes dos cursos de formação de professores devem buscar fundamentos consistentes e uma linguagem crítica que capacite os alunos-mestres a empregar na sua prática os avanços teóricos e ao mesmo tempo, criar um currículo que lide com a formação dos professores, na perspectiva de possibilidades, sem perder de vista a essência do conteúdo de cada disciplina.

Neste quadro, os programas de formação de professores devem transformar-se em uma luta para emancipação dos grupos submetidos, contribuindo assim, com outros grupos sociais a serviço de comunidades democráticas. Dentro desse contexto, a organização escolar do ensino de 1º grau deverá pautar-se pelos constantes questionamentos, pela luta e pela resistência, uma vez que este espaço é representado por uma pluralidade de discursos, de lutas e de conflitos, no qual se chocam as culturas da aula em si, da rua, dos círculos de professores, estudantes, administradores e da comunidade como um todo. Esses grupos deverão procurar afirmar-se, negociar e as vezes opor resistências na realização e na construção das práticas pedagógicas.

E fundamental, portanto, que os cursos de formação de professores habilitem o aluno-mestre, a entender quais os fatores que interferem no processo de construção do conhecimento e como pode o mesmo, a partir da construção desse conhecimento, expressá-lo na sua vivência prática.

Para que os professores alunos-mestres se envolvam num trabalho coletivo de constante reflexão teórico e prática, é necessário o desenvolvimento de uma perspectiva teórica que o ajude a entender como ocorre o processo de produção-transmissão e reelaboração do conhecimento e conseqüentemente, a natureza e a especificidade da educação.

1.2 Os Intelectuais transformativos e o processo de produção transmissão e assimilação do conhecimento:

Entendendo a instituição escolar como um local, cujo sentido maior é lidar com a questão do conhecimento, faz-se necessário no estudo da organização do processo pedagógico uma reflexão crítica sobre essas questões. A escola é um dos locais onde as crianças, ao longo da infância e da adolescência vão adquirindo entendimento das coisas que compõem o mundo: daquilo que as cercam, das relações com as pessoas, das normas morais e sociais que regem o processo educativo, da sociedade e do mundo. Tudo isso vai constituindo o conhecimento, a partir do qual o ser humano trabalha, estuda, conversa, discute, adquire certezas e incertezas. Apesar disso, nem sempre desenvolve-se na escola uma reflexão sobre o que é o conhecimento, qual é seu significado na vida das pessoas, qual a sua origem. Enfim como se produz o conhecimento na humanidade, e o que isto tem a ver com a educação.

A seguir, faremos um esforço para aprofundar o entendimento sobre o conhecimento e a sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, começando pelo conceito, origem e o processo de construção e de apropriação.

Inicialmente, podemos dizer que a forma pela qual o homem dá conteúdo à sua existência animal, pela conquista da racionalidade lhe permite dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às suas necessidades chama-se conhecimento. Ouvimos muitas vezes e até falamos, que o conhecimento é aquilo que

aprendemos nos livros ou que os nossos pais, professores ou pessoas mais idosas nos ensinaram. Isto responde apenas em parte, onde adquirimos o conhecimento e não dá significado ao conhecimento na sua totalidade.

LUKESI (1980: 47-60) diz que o "Conhecimento é a elucidação da realidade. Esta afirmação expressa o sentido do conhecimento, porém é necessário entender um pouco mais o sentido etmológico da palavra elucidação"¹⁹.

A palavra "elucidar" tem sua origem no latim. Ela é composta pelo prefixo reforçativo "e" e pelo verbo "lucere", quer dizer trazer à luz. Logo, pode-se dizer que elucidar do ponto de vista de sua origem vocabular significa "trazer à luz muito fortemente. Então conhecer entendido como elucidar a realidade, quer dizer uma forma de "iluminar" de "trazer à luz" à realidade."²⁰ Essa luz tem a ver com a luz da reflexão, ou seja, a forma como tornar a realidade clara, mais compreensível. Significa compreender a realidade, o que está por trás das aparências: das coisas ou fatos que estão presentes e compõem o mundo e as relações entre as pessoas.

Para compreender a relação que o conhecimento tem com o trabalho pedagógico não podemos nos limitar ao conceito do dicionário, ou ainda, o que pensamos. É necessário ir além, entendê-lo como fato histórico, social e objetivo. É necessário entender o que pensamos, porque o que pensamos subentende um processo objetivo exterior a nós. VIEIRA PINTO (1979: 17) reflete esta questão dizendo:

"O meu existir como ser histórico, como indivíduo em comunidade social, é conhecido imediatamente por mim, e por-

tanto fornece o ponto de partida para o raciocínio que procura entender o fenômeno do conhecimento, não por uma evidência interior, mas por uma experiência exterior, social, histórica que supera toda a dúvida que pudesse levantar a respeito dela, a me mostrar que esse ato de duvidar não afeta em nada a vivência do meu pertencimento ao processo que me envolve."²¹

Isso leva-nos a compreender que o nosso existir como indivíduos, o que somos e o que pensamos sobre o mundo e sobre a sociedade é uma consequência da nossa compreensão a respeito do conhecimento historicamente acumulado. A forma como encara-se o trabalho pedagógico é decorrente da existência do indivíduo no processo histórico e social. E a interação recíproca das pessoas que vivem na sociedade que engloba tanto "a experiência do eu "conhecer os outros" como a experiência, que não posso deixar de ter do eu sou conhecido pelos outros."²² Isto significa que o indivíduo cria a própria consciência no interior de uma consciência social que o envolve, o antecede e o influencia.

Aparentemente, têm-se a impressão que cada indivíduo atua ou vive desligado dos demais, porém observa-se que aos poucos vão constituindo agremiações de seres da mesma espécie. E no caso do ser humano, vão agrupando-se por afinidades, ideológicas, políticas ou econômicas, para se reproduzirem e viverem congregados no espaço. E, com isso vão explorando e transformando a natureza, com a finalidade de atender suas necessidades.

A educação pode ser considerada um dos elementos constitutivos da consciência social, entendendo-a como um processo que se caracteriza "por uma atividade mediadora" SAVIANI

(1983: 120), inserida na prática social mais ampla. Logo a educação e conseqüentemente o trabalho pedagógico se configuram como um conjunto das relações sociais. Neste sentido, a educação escolar constitui-se em uma ação social específica de determinado grupo de homens, de uma dada sociedade, em dado momento. A forma como os educadores organizam o processo pedagógico na escola, é impregnada por diferentes concepções filosóficas hegemônicas da época, e interagem diretamente no processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento, determinando o grau da capacidade de reflexão e compreensão da realidade de todos os envolvidos nesse processo.

PINTO (1979: 20) distingue a largos traços três grandes etapas do processo do conhecimento, o saber:

- a) a fase dos reflexos primordiais;
- b) a fase do saber;
- c) a fase da ciência.

Em todas elas manifesta-se a capacidade que o ser vivo possui de representar para si o estado do mundo em que se encontra, de reagir a ele conforme a qualidade das percepções que tem, da capacidade de superar obstáculos, de solucionar situações ou problemas que se apresentam no cotidiano.

A primeira fase é denominada é a dos reflexos primordiais

"Inclui toda a fase evolutiva da matéria viva, desde a forma mais infima de organização até o surgimento do homem. Esta se caracteriza pela ausência da consciência e abrange quase a totalidade da evolução das espécies."²³

Nesta fase encontra-se os vegetais e animais inferiores, monocelulares e pluricelulares, ou em partes de estruturas biológicas complexas como nas raízes ou folhas de vegetais.

O conhecimento, nesta fase consiste em dar respostas favoráveis aos estímulos provenientes de forças físicas como, a iluminação solar e a gravidade. As espécies animais já demonstram possuir uma representação mais organizada, embora inconsciente, os mesmos já apresentam a capacidade de poder escolher entre dois atos, qual lhe é mais conveniente no que tange a sobrevivência: adaptação e alimentação. Demonstram também, um certo grau de liberdade para procurar alimentos, defender-se, atacar e preservar a prole.

Num estágio mais evoluído é possível perceber um estado primário do conhecimento, em que é visível o despertar da consciência. É a passagem das estruturas animais superiores para os graus iniciais do processo de hominização. Segundo PINTO (1979: 24)

"Esta fase não pode ser delimitada com precisão nem no tempo, nem nas propriedades que a caracterizam, mas é distinguível em suas linhas gerais, na totalidade do processo, e necessária como elo entre as formas superiores da animalidade pré-hominídia e as que se revelarão com o caráter de manifestações iniciais do ser que será futuramente homem."²⁴

Aos poucos esta fase transita para um estágio mais avançado, proporcionado dentre outros fatores pela repetição de percepções e acumulações de experiências, os quais dão condições a determinação de maior liberdade de comportamento.

A etapa seguinte do processo de conhecimento é caracterizada como a da evolução hominizadora. Neste ponto aparece o mecanismo da ideação, isto é, complexifica-se a capacidade de abstração e o homem começa a produzir idéias pela possibilidade de vinculação das mesmas entre si. As relações estabelecidas entre uma idéia e outra faz emergir o poder de associar e a formação de procedimentos lógicos e complexos, **"criando-se a partir daí o que se pode chamar do "universo do pensamento" "**²⁵, ao mesmo tempo ocorrem modificações orgânicas, tais como a liberação dos membros anteriores da obrigação de apoiar para andar, os quais passam a desenvolver novas coordenações musculares que permitirão o trabalho manual.

Todo esse conjunto de mudanças, evoluções, transformações orgânicas e psíquicas nos mostram que o animal humano está se preparando para passar ao estado reflexivo. Deste grau em diante, será possível dizer que o ser humano sobrevive, a partir de sua ação sobre a natureza, através do trabalho. Em vez de simplesmente utilizar os recursos que se encontram prontos na natureza, começa a relacioná-los intencionalmente e utilizar instrumentos para a coleta ou produção de novos recursos capazes de satisfazer suas necessidades. É importante observar que paralelo com o processo de domínio da Natureza, o homem vai criando-se e transformando-se a si próprio, cabe lembrar as palavras de PINTO (1977: 27) **"O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza."**²⁶ Nesta fase, embora não haja possibilidade de fixar-lhe limites, encontram-se as primeiras manifestações do conhecimento reflexivo, assim, ao longo do processo, constroem-se o desenvolvi-

mento da subjetividade, o desenvolvimento de novas formas de trabalho, novos instrumentos são intencionalmente inventados, cada vez mais sofisticados, o que faz emergir o mundo da cultura.

A próxima fase do processo do desenvolvimento do conhecimento é a do saber. Sua característica peculiar é o conhecimento reflexivo, marcado por um alto progresso cultural, civilizatório, da história da hominização. Surge a auto-consciência, isto é, o homem toma consciência de sua racionalidade, do que o diferencia dos outros seres vivos, principalmente pela capacidade de estabelecer modos de transmissão voluntária, organizada e educativa do conhecimento já existente. Ao contrário dos animais em que o saber é transmitido por herança, cada geração lega a seguinte o seu mapa gênico; o saber no homem se transmite pela educação, sendo por isso uma transmissão de caráter social. É um saber auto-consciente, porém ainda não metódico, por isso ainda não é ciência. É uma fase que se configura como fundamento da fase científica.

Pode-se dizer que esse momento precede o conhecimento científico, mas se entrelaça também com ele. No nível do saber, o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, somente para atender as necessidades práticas e imediatas. Segundo PINTO (1979: 29) ocorre: "A espontaneidade do pensamento, apoiado numa observação superficial, ou mesmo extensa, porém privada de critérios exatos, movida quase sempre pela exclusiva curiosidade natural,"²⁷ ocorre o predomínio da audácia intelectual, o gênio livre e criador, a valorização da experiência e da meditação e são considerados momentos essenciais necessários para se chegar a fase científica.

O conhecimento atinge a sua forma máxima de perfeição, quando se eleva ao plano da ciência, que é o saber metódico, intencional e concebido para servir à transformação da realidade em benefício do homem. E científico porque nesse momento o homem tem a capacidade de compreender que o seu surgimento como ser pensante é decorrente de um processo progressivo, histórico e social, e não deriva apenas, do capricho, da invenção ou meditação de quem o concebe.

A ciência só alcança o grau de perfeição quando se torna produto da consciência crítica do pesquisador, quando ultrapassa o pensar formal, metafísico. E a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, onde o homem compreende a necessidade de conhecer racionalmente o mundo para nele intervir e sobreviver. Não é uma atividade lúdica que o homem assume por curiosidade de descobrir os mistérios da natureza, mas é uma ocupação, um compromisso social. A partir desse estágio o homem passa a compreender o mundo não numa situação estática, mas em processo de alteração permanente, e portanto, rico em contradições.

A pré-figuração ideal do resultado real é o que diferencia a atividade do homem de qualquer outra atividade animal, e se manifesta também como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis, mediante as quais o homem conhece a realidade.

"Uma aranha - diz Marx - executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras é superior a melhor abelha, e é o fato de que antes de executar a execução ele a projeta em seu cérebro"²⁸

Desta forma, a atividade da consciência, pressupõe determinados conhecimentos da realidade e é inseparável de toda a verdadeira atividade humana. Se o homem se aceitasse e estivesse satisfeito com o mundo do jeito que ele é, não sentiria necessidade de transformar o mundo, nem a si mesmo, agiria sempre da mesma forma como a abelha. Logo o conhecimento científico tem dupla tarefa - a de transformar a natureza exterior, ao mesmo tempo em que transforma o próprio homem. Constata-se assim, que a ciência tem a finalidade de impulsionar ou fortalecer o desenvolvimento da teoria, e de modo imediato serve a uma determinada atividade prática, ou seja, contribuiu para o desenvolvimento da práxis.

Em se tratando dos Cursos de Formação do Educador é urgente que se possa assumir o papel de idealizar novas formas de pensar a realidade, sistematizar o conhecimento, a fim de contribuir para a transformação desta mesma realidade. Este fato se constitui em um instrumento de apoio para o surgimento de um trabalho pedagógico capaz de substituir os conteúdos vazios que estão sendo trabalhados nas diversas disciplinas, por conteúdos que envolvam o momento histórico e social em que estamos vivendo. Vale ressaltar as palavras de VAZQUEZ (1986: 206) quando fala da práxis revolucionária como finalidade da teoria.

"A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciên-

cias, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso com passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas."²⁹

Neste sentido, as teorias trabalhadas nas disciplinas que compõem os Cursos de Formação de Professores só serão práticas, na medida em que se conseguir materializar, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como o conhecimento da realidade ou antecipação real de sua transformação. "O sair de si mesmo" implica em articular o referencial teórico com os "atos reais e efetivos" de conhecer a realidade escolar, intervir nesta mesma realidade e fazer com que o aluno-mestre consiga inserir nas discussões teóricas a problemática educacional que ele está envolvido no ensino de 1º grau.

O professor, na sua relação com os alunos, em qualquer nível de ensino; realiza um trabalho de educação de consciências, isto implica em criar projetos, montar estratégias de ação que alcancem e subsidiem a organização do trabalho pedagógico. Vemos, portanto, que não basta desenvolver um trabalho teórico, é preciso atuar na prática. É imprescindível, pensar junto com o aluno-mestre e acompanhá-lo na sua atividade docente para que ele consiga organizar o trabalho pedagógico embasado em teoria, de modo a articular a mesma aos fatos concretos que ocorrem na sala de aula.

Diante das considerações feitas sobre teoria e prática, entende-se que a teoria depende da prática, na medida em que a prática é fundamento da teoria, uma vez que mostra o caminho do desenvolvimento e o progresso do conhecimento, pois o importante no processo de produção do conhecimento é a

transformação da natureza pelo homem e não a natureza por si só. O conhecimento científico caminha, justamente no processo de transformação do mundo natural, pela relação prática que o homem estabelece com ele, mediante a produção material, que lhe exige a ampliação tanto dos problemas, quanto das soluções.

Estas reflexões não se restringem ao âmbito das instituições educacionais, pois o papel dos professores estrapola os muros da escola para interagir no social. O intelectual é mais que um professor que domina o conteúdo específico de sua área, ele é também um transmissor de conhecimentos, é um "mediador, legitimador e produtor de idéias e práticas sociais," pois a função que desempenha é de natureza eminentemente política. Ele lida cotidianamente com o aluno e o conhecimento, tendo portanto um campo vasto para transformar a escola e a sala de aula em um processo permanente não só de transmissão dos conteúdos acumulados, mas principalmente, de produção de novos conhecimentos, a partir da vivência concreta do aluno.

2. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR NO CONTEXTO DAS ALTERNATIVAS POLITICAS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE.

A formação dos profissionais de educação - como intelectuais transformativos e organizadores da cultura, se inserem no processo de transformação da sociedade e do mundo, na medida em que pelo processo de Educação Permanente sejam capazes de provocar mudanças em si mesmo, e coletivamente, reorganizar o trabalho pedagógico na escola.

A Educação Permanente a que estamos nos referindo engloba a formação inicial dos jovens, a formação contínua dos adultos e principalmente, a formação constante dos profissionais da educação. Ela não se limita a formação escolar e profissional, mas abrange a educação em ambiente não formal, conseqüentemente, interage no processo sócio-educativo e sócio-cultural de todos os sujeitos nela envolvidos. A Educação Permanente nesta perspectiva, deve ser organizada de forma a completar-se e equilibrar-se na tríade: instrução escolar (conteúdos trabalhados no interior da escola), educação para-escolar (realizada fora da escola) e educação postescolar (cursos de aperfeiçoamento, atualização, especialização...); unidas num imenso processo de educação universal. Define-se portanto, em certa medida, pela ruptura com o modelo escolar e todos os modelos educativos do passado, pela necessidade de levar adiante uma análise da Instituição Escolar (suas funções, valores e resultados) por acreditar que existam condi-

ções para uma modificação profunda na escola, e na instauração de um sistema educativo que vá além deste que nós conhecemos.

Entende-se a Educação Permanente como a hipótese do futuro, haja visto a alta demanda por escolarização e formação contínua da população, pois observa-se no Brasil e nos países da América Latina, a partir da Segunda Guerra Mundial que esta demanda vem se ampliando constantemente. A Educação Pemanente, se configura como uma força para amenizar problemas fundamentais nas esferas: científica, técnica, cultural, econômica e social, tornando-se um instrumento de acesso sistemático a todos os homens e não só aos sujeitos envolvidos na organização interna da escola, passando a ser portanto, uma aspiração e uma necessidade coletiva que progressivamente, se difunde em outras camadas da sociedade.

Os projetos de Educação Permanente na escola adquirem relevância por três motivos: primeiro, tendo em vista o sistema econômico que serve de modelo às sociedades industriais e as demandas de um sistema de desenvolvimento acelerado, baseado na técnica; que exige dos trabalhadores novos conhecimentos, elevada qualificação, capacidade de reflexão e decisão; segundo, a necessidade de educar alunos e pais para a utilização do tempo de lazer, entendido como espaço que o homem está liberado do trabalho e pode dedicar-se à atividades que atendam seus gostos e suas aspirações, ou seja, viver a plenitude de sua existência; terceiro, pela necessidade de desenvolver estratégias de gestão democrática, tão exigida hoje não só na escola, mas em todos os setores da sociedade

civil: trabalho, Igreja, sindicatos, clubes,... que buscam a conquista da liberdade e conseqüentemente no assumir responsabilidades no coletivo e participação nas decisões.

Decorre daí a necessidade de preparar os alunos-mestres para criar projetos nas unidades escolares de Ensino de 1º grau que desenvolvam atividades sócio-culturais, o que implica em estratégias para exigir dos órgãos competentes uma infra-estrutura que lhe dê possibilidade de trabalhar com a formação do homem em todas as dimensões físico, cultural, espiritual e estético.

Para ser cidadão não basta manter-se informado, é necessário conquistar espaços para participar dos movimentos e princípios que regem as organizações sociais, fato esse que requer o desempenho de tarefas e responsabilidades novas, que não é possível desenvolver, sem que o cidadão possua uma formação adequada. Segundo Gerard Will "Só a Educação Permanente pode despertar ou recuperar nos adultos a afeição pela responsabilidade coletiva, prestando-lhe ao mesmo tempo os meios necessários para assumi-la e ampliando incessantemente o terreno de sua intervenção."³⁰ A realidade nos mostra hoje, que a grande maioria da população não participa do processo decisório por estar submetida a um trabalho estafante e embrutecedor ou a um lazer passivo e consumista.

A educação Permanente assume uma nova conotação, ou seja, busca uma nova concepção da vida humana, cujo princípio central é não só aprender a ser, mas principalmente viver para aprender. É preciso que os profissionais da escola de 1º grau, estejam preparados para organizar atividades culturais com alunos e pais, que despertem neles uma constante curiosi-

dade acerca do mundo, do sentido da vida e de como ser feliz. Como viver? É uma questão que nos últimos tempos tem sido muito polêmica. Nós educadores freqüentemente nos perguntamos: Como deveríamos trabalhar com as crianças e jovens para ajudá-los a encontrar um modo de vida que traga felicidade? A resposta parece clara: precisamos reorganizar toda a atividade educativa, ou quem sabe reorganizar a nossa própria vida.

O que se propõe é que se repense a forma como vem sendo realizado o trabalho pedagógico na escola e que se descubra meios de agilizar programas de Educação Permanente, que possam avançar na luta contra as estratégias de dominação. Embora saibamos que o processo de alienação está profundamente enraizado nas circunstâncias sociais que determinam os motivos da ação humana e na avaliação dos valores, princípios e objetivos da vida humana. Existe na escola um espaço que podemos ocupar para amenizar tais condições. Quanto a esse espaço ser preenchido com programas de Educação Permanente, Surchodolski assim se expressa:

"Se aceitamos as idéias da Educação Permanente, aceitaríamos também um modo particular de vida. Teremos que aceitar o princípio de que a educação, entendida em um sentido amplo, como intensificação do desenvolvimento humano deveria ser considerada como o valor mais alto da vida."³¹

De acordo com esse princípio a educação dominaria a organização social e do trabalho, na medida em que consiga provocar mudanças na organização da vida de cada dia das pessoas. O desenvolvimento do potencial humano, na escola deve

ser o ponto de partida do trabalho docente. Ele só adquire validade se acreditarmos que as circunstâncias sociais nas quais nos encontramos proporcionam a possibilidade de desenvolvimento das faculdades humanas. Sabemos que a realidade restringe os educadores com a oferta de espaços limitados; porém se ele deixar-se dominar pela situação social que lhe é hostil e se alienar em si, sentir-se-á um escravo da própria estrutura e a motivação pela Educação Permanente tenderá a atrofiar-se, gerando comportamentos de protestos. No pensamento Marxista, isto significa, que em ambientes hostis e alienados o homem não pode existir como verdadeira representação de sua espécie. Só a superação dessa situação pode mostrar o caminho de uma forma plenamente humana de vida e em consequência despertar o interesse pelo mundo e pela educação.

Na verdade, a sociedade contemporânea, pela forma em que está organizada institucionalmente se constitui em um mecanismo que pode destruir o homem. Porém, é também evidente que há lugares democráticos, e o desenvolvimento da democracia numa organização como a escola pode se configurar num espaço, onde se constrói uma forma de vida que faça cada um compreender a sua importância individual no contexto social, isto é, que não está envolto por uma rede, tem um espaço que pode agir.

A escola pode ajudar o homem a compreender que o mundo das coisas materiais, produzidas por ele, mesmo pode converter-se em uma rede que o envolva, mas também pode ser um instrumento que o libere e enriqueça seu espírito. A cultura po-

de ajudá-lo a desenvolver sua personalidade e convertê-lo em um ser dinâmico e reflexivo, porém pode também produzir o cinismo e a indiferença.

Sendo assim, é indispensável inserir no processo de organização do trabalho escolar, formas de Educação Permanente, para aumentar a participação dos alunos, pais e professores na vida cultural e social. Assim a escola estará contribuindo no desenvolvimento da personalidade coletiva para que o homem possa progredir nas relações interpessoais, intervir com mais intensidade no meio em que convive, melhorar a qualidade de vida e quem sabe, alcançar a felicidade, transformando-se em um elo contínuo entre os diferentes estágios da vida.

A intenção da Educação Permanente, nessa perspectiva, é ajudar todos a compreender os problemas da civilização contemporânea, a situação da existência humana nesta civilização, entender o mundo e ter esperança no futuro. Se entendemos que a educação busca ajudar o homem a viver sua plenitude, se expressamos nosso desejo de ajudar a diminuir as injustiças sociais é porque estamos convencidos de que, mesmo neste mundo caótico, nós podemos modificar as coisas para melhor e ajudar as pessoas a enfrentar a problemática da vida cotidiana.

Acredita-se que essa prática cultural e educativa, de viver e interagir com quem está ao nosso redor, se constitui em Educação Permanente. Esta ação supera o conceito tradicional e abre espaço a noções completamente diferentes de educação tais como: noções que enfatizam o direito a opor-se aos

valores estabelecidos e as autoridades, o direito a rebelar-se contra a civilização das coisas e da sociedade de consumo, o direito de participar e ser criativo.

Educação Permanente nesta concepção implica em que cada aluno-mestre seja sujeito do seu próprio processo de educação, e ascenda no processo de auto-educação, que engloba "não só a educação em si - modificação do eu, mas engloba também a existência concreta por si mesmo e isto em todas as dimensões do seu ser: o conhecer, o fazer e o trabalhar"³²

- No plano do conhecer, entende-se as potencialidades intelectuais que qualquer indivíduo precisa desenvolver em si mesmo, e subentende: a curiosidade de conhecer e compreender as coisas e fatos que ocorrem ao seu redor; criação de um hábito metodológico de estudo que lhe permita descobrir e explorar o desconhecido; imaginar e testar hipóteses. Enfim, ser capaz de construir teorias explicativas a respeito da sua própria ação educativa, que possibilitem o repensar de novas hipóteses de encaminhamento do trabalho pedagógico.

- No plano do fazer, refere-se a auto-educação, auto-formação. A aprendizagem de um conhecimento qualquer implica na aquisição de um novo comportamento, ou seja, a capacidade do professor de adaptar-se a situações novas de aprendizagem e trabalhar, encaminhar essas situações. Em síntese seria a capacidade de que cada aluno-mestre deve desenvolver no espaço em que atua, para manter, organizar, direcionar, avaliar e reelaborar o seu próprio ritmo de aquisição do conhecimento e por extensão dos seus alunos.

- No plano do trabalhar, a auto-educação é a internalização gradual da ação. E pensar todas as fases da ação no

mundo com antecipação (eleger, decidir, realizar e avaliar as atividades realizadas), no caso do aluno-mestre, o processo de ensino-aprendizagem e consiste no ato de raciocinar diante da situação educativa na busca de soluções adequadas. A auto-educação se configura como o último estágio da Educação Permanente e a ruptura com o modelo biológico da educação. Ela não se situa ao nível do ter, mas ao nível do estar no mundo, um ser em "devenir", em suas diferentes etapas e modalidades em um autêntico sujeito da auto-educação.

Diante desse quadro, entende-se que a Educação Permanente significa, antes de mais nada, luta pela educação de todos os homens e conseqüentemente, pela igualdade de condições. Logo, é preciso superar essa escola, que aí está, que seleciona mediante o fracasso; por outra que compense as desigualdades sócio-culturais através de uma pedagogia sistemática de apoio e recuperação, que se constitua num reforço das estruturas escolares, permitindo o acesso a curto prazo de todas as crianças.

A alternativa política da Educação Permanente significa, em certa medida romper com a escolarização que limita o campo de intervenção da escola ao terreno intelectual e cognitivo, diminuindo o tempo escolar ao distribuí-lo ao longo de toda a existência do homem, pela adoção progressiva da responsabilidade sobre a sua própria educação.

NOTAS E REFERÊNCIAS

1. GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, tradução de Nelson Coutinho, 7ª edição: Civilização Brasileira, 1989: 129.
2. *id.* pg 129 e 130.
3. Depoimentos expressos em um Curso de 40h com Diretores da rede municipal de ensino de Cascavel onde foi trabalhado o tema *A Democracia na Escola em 1991*.
4. Depoimentos expressos em um Encontro com Professores da rede municipal de ensino de Cascavel onde foi trabalhado o tema *Pensando a escola democrática*, em 1991.
5. GIROUX, A. Henry, *Los profesores como intelectuales*, Hacia una Pedagogia crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, Barcelona - Buenos Aires, 1ª edición, 1990: 136.
6. *id.* pg 137.
7. *id.* pg 201-203.
8. *id.* pg 202.
9. *id.* pg 203.
10. Pesquisa de Campo realizada com profissionais da educação atuantes no ensino de 1º grau, na rede estadual de ensino, no município de Cascavel em 1992.

11. Segundo GRAMSCI, 1989: 3 "Cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função." Em outras palavras é aquele comprometido com a origem da classe que nasceu e viveu naquela classe social. E no caso da escola é aquele que vive, pensa e organiza o processo educativo.
12. GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização...* pg 3.
13. *id.* pg 8.
14. Pesquisa de campo... 1992.
15. GIROUX, *Los profesores como intelectuales...* pg 211.
16. *id.* pg 213.
17. *id.* pg 214.
18. *id.* pg 217.
19. LUCKESI, Carlos Cipriano - *Fazer a Universidade - Uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1984: 47-60.
20. LUCKESI, Carlos Cipriano - *Introdução à Filosofia*. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.
21. PINTO, Alvaro Vieira, *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979: 17.
22. *Id.* pg 17.
23. *Id.* pg 24.
24. *Id.* pg 26.

25. *Id.* pg 25.
26. *Id.* pg 27.
27. *Id.* pg 29.
28. MARX, Karl - *O Capital - Crítica da economia política*. 3a ed. Esp.; T.I. Fondo de economica México - Buenos Aires, 1964: 130 -131.
29. VASQUEZ, Adolfo Sánchez - *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977: 206.
30. WILL, Gerald, *Educación permanente y educación escolar*, in *La Pedagogia en el siglo XX* de Guy Avanzini. 3a edición, Madrid, 1982: 296 e segs.
31. SUCHODOLSKI, Bogdan, *Educación Permanente y creatividad*, texto mimeografiado, Paris, UNESCO, 1985.

CAPITULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

1. DA HIPÓTESE LEVANTADA AO ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES ATUAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR.

Na perspectiva de reconstrução da trajetória do processo de formação do educador e da organização do processo pedagógico escolar, parece ter ficado explícito que tanto um quanto o outro emergem como reflexo do desenvolvimento da sociedade brasileira e seus perfis delinearão-se ao longo da história em consonância com a organização política e social. No início deste, estudo levantei algumas questões que freqüentemente, têm sido discutidas e que no decorrer da pesquisa tentei aprofundá-las, analisá-las, sem a pretensão de esgotá-las, mas que pelo exercício de ação e reflexão teórico-prático tornaram-se menos opacas.

Realizou-se uma retrospectiva histórica e teórica sobre os Cursos de Formação do Educador, bem como uma análise da atual organização do trabalho pedagógico, na tentativa de refletir sobre uma nova organização desse mesmo trabalho na escola. Essa postura metodológica permitiu avançar no processo de produção e sistematização do conhecimento face às condições políticas, econômicas e sociais, com as quais convivem os professores e que constituem um grande desafio para escola

de 1º grau do nosso Estado. Apesar disso, a construção do objeto de estudo mostrou que o trabalho pedagógico escolar apresenta-se como um fator determinante no atual processo de ensino. O desenvolvimento de uma reflexão contínua e o fato de inserir os interesses, expectativas e necessidades dos alunos, articulados com as questões vivenciadas no dia a dia da escola e à luz do referencial teórico, apontaram novos encaminhamentos para a ação educativa escolar. O permanente exercício do pensar coletivamente a realidade e tentar compreendê-la e explicitá-la possibilita viver o exercício da democracia na escola e se constitui em uma força para a superação da fragmentação curricular, aumentando o nível da participação livre e responsável de todos.

O movimento coletivo dos docentes que atuam nos cursos de formação de professores e a ação dos alunos-mestres, na busca do desenvolvimento do potencial de intelectualidade existente em cada um, torna a organização escolar um espaço relevante de luta para uma melhor qualidade de vida. Embora a pesquisa tenha demonstrado que a distância entre os graus de ensino é muito grande, apontou simultaneamente iniciativas integradoras bem sucedidas. A ação docente evidenciou-se significativa na reconstrução do trabalho pedagógico, pois sustentando um processo de intercâmbio mútuo entre o professor, o aluno e o conhecimento. E através dessa relação articulada que os sujeitos envolvidos se transformam e transformam o que está à sua volta, pelo trabalho e pela comunicação, os quais são determinados pelo nível de compreensão que cada um tem de si e de sua ação. O trabalho de equipe realizado como um exercício democrático faz emergir as idéias, intenções e pensamentos que constituem a personalidade de cada um. Esse pro-

cesso faz com que cada um reconstrua a sua própria personalidade, pois "a personalidade não nasce com o homem, ela faz-se com o homem" PETROVSKI (1984: 166) na vivência social. O fato de expressar as idéias, defendê-las, ouvir o que o outro pensa e sabe, discutir essas expressões, consiste em um constante ato de participar da atividade do ser do outro e vice-versa, conseqüentemente, garante a incorporação de ambos ao sistema de vínculos escolares e sociais, contribuindo para a elevação do processo de Formação da Personalidade, e de sua própria auto-educação.

A personalidade do professor é pois muito importante na construção do trabalho pedagógico, porque o auxilia na capacidade de análise, de crítica e da criatividade para conduzir o processo de aprendizagem de forma coletiva, pelo desvelamento das questões intrínsecas presentes na relação professor, orientador, aluno, diretor, supervisor.

A Pedagogia como teoria geral da Educação pela sua especificidade faz com que o pedagogo na escola, se constitua em mola mestra, no sentido de proporcionar condições de articulação entre o saber espontâneo e o conhecimento científico, bem como entre os diversos profissionais da educação que dominam as especificidades das diversas áreas do conhecimento. O estudo teórico e a análise dos depoimentos confirmaram que tais condições vão desde a estruturação dos princípios gerais da escola, até o local onde se realiza a aula propriamente dita, cujos agentes diretos são o professor, o aluno e o conhecimento - objeto de estudo da Pedagogia, portanto, a razão central do trabalho pedagógico.

Logo, pode ser chamado de educador aquele que impulsiona a educação de outras pessoas; o pedagogo constitui-se

em um educador, uma vez que organiza o espaço e proporciona um clima adequado para que os demais educadores vivam o fascínio de pensar as situações reais. Após as discussões e a análise dos problemas enfrentados, amplia-se a compreensão dos mesmos, e onde pela ação docente no processo de formação da personalidade dos alunos, realiza-se a humanização do contexto da escola.

A análise histórica do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas evidenciou com clareza, que já ocorreram muitos tropeços, mas contraditoriamente, foram conseguidos grandes avanços, fato esse que foi comprovado pela própria organização e luta da ANFOPE. Hoje o pedagogo não está mais preocupado apenas, com a orientação do trabalho do aluno ou do professor separadamente, nem o professor está preocupado apenas com a sua própria disciplina, nem os diretores preocupam-se só com a administração das escolas. Enfim, os profissionais da educação hoje não estão mais envolvidos com atividades isoladas, e sim, com o processo de transmissão e reelaboração do conhecimento e de apropriação por parte do aluno do conhecimento em si, que é a razão de ser da ação educativa.

Diante do exposto, parece também ter ficado evidente que o pedagogo, sabe que sua prática deve ser direcionada a partir das exigências da realidade da escola, fato este que se confirmou nos depoimentos dos entrevistados, pelas constantes cobranças feitas pelos informantes aos Cursos de Formação de Professores, cuja ênfase foi a necessidade de esses cursos realizarem todas as atividades no contexto da práxis pedagógica.

Cabe esclarecer neste momento, que o papel dos Cursos de Formação de Professores de qualquer área deve ser o de ultrapassar os discursos e ir além das análises e das críticas, interagindo na ação educativa compreendendo-a no contexto histórico e social, ou seja, na sua relação com o mundo. O momento atual que estamos vivenciando exige que se compreenda como se produzem as subjetividades, como se articulam os discursos e como se lida com a questão do conhecimento dentro da própria sala de aula e da escola, a fim de intervir no processo de formação do aluno, ajudando-o a ultrapassar o senso comum pela construção do saber sistematizado.

A construção desse processo não é possível pela realização de tarefas isoladas; exige um projeto pedagógico de equipe, onde cada um participe, assuma, cresça; enfim, ocupe o espaço que cabe à escola. Mesmo conhecendo as condições adversas que se apresentam na sociedade, o educador hoje já se conscientizou que possui uma certa autonomia para transformar o espaço escolar em um local onde se desenvolva o gosto pela busca, pelo novo, pelo desconhecido. É vital para os educadores, assumir o papel de intelectuais transformativos, trabalhando com todos os grupos que necessitam apropriar-se dos conhecimentos, bem como com os grupos envolvidos nas práticas sociais opressoras.

É preciso exercer a liderança política e pedagógica, saindo dos discursos para ação, organizando novos grupos, suscitando a necessidade de formar categorias de intelectuais que entendam sua situação no mundo e possam também atuar em outras funções no exercício da cidadania. Enfim, é preciso ainda que as esferas públicas assumam o papel de co-responsá-

veis pelas condições favoráveis de ensino, valorizando o professor, providenciando espaços adequados nas escolas para que estes possam desenvolver projetos que envolvam a comunidade.

A reorganização da escola passa, assim pela compreensão de que tudo está em constante movimento e que o todo (estrutura geral da sociedade), interfere nas partes; mas as partes (neste caso o papel do educador e a organização do trabalho pedagógico), interfere no todo na medida em que a questão dos conteúdos for tratada na perspectiva crítica de continuidade e ruptura. A incursão teórica é indispensável para realizarmos essa travessia, pois possibilita o entendimento de que o aluno não é um ser passivo que recebe todo o conteúdo, mais ele é um ser pleno e dinâmico, cujos conhecimentos devem ser pensados e incorporados nos conteúdos escolares, de tal forma que haja ao mesmo tempo, a continuidade do saber sistematizado e a ruptura com o saber fragmentado sem contudo; desvalorizar os interesses e as capacidades dos alunos, suscitando neles o gosto pela conquista e pelo desafio do saber constante e inovador.

Esse encaminhamento dado ao processo pedagógico pressupõe conceber os professores como intelectuais transformativos cuja ênfase de seu trabalho é dada pela atividade constante do pensamento. Se toda a atividade humana, por rotineira que tenha chegado a ser, não pode prescindir do funcionamento da mente, é correta a compreensão de que a mesma é um componente básico do processo de produção do conhecimento.

Isto leva a ver os professores como algo a mais que executores, como homens e mulheres livres com especial dedi-

cação ao desenvolvimento dos valores da inteligência e dando ênfase à capacidade intelectual crítica e participativa dos alunos.

Isto pressupõe a organização de uma escola que realize a síntese de **"continuidade e ruptura"**, que não imponha uma cultura **"perfeita, completamente pronta"** mas também que não se mantenha nos níveis fáceis, ou seja, no senso comum. SNYDERS, (1988) em sua obra **"A Alegria na Escola"** defende uma escola cuja tônica seja a renovação dos conteúdos culturais. Uma escola que acredite na satisfação da cultura elaborada, que desperte no aluno o gosto pela conquista do saber. Trata-se de uma escola que seja capaz de proporcionar aos alunos alegrias diferentes daquelas conhecidas na vida diária, coisas que mexem com eles e a partir disso possam dar um novo sentido em suas vidas. Uma escola que **"ousa proclamar-se lugar de satisfação"** (SNYDERS, 1988), que seja capaz de organizar a travessia entre a cultura primeira e a cultura elaborada, sem que os alunos deixem de apoiar-se em suas próprias dificuldades e satisfações.

Essa reorganização parece difícil, mas acredito não ser impossível, pois pelo exercício da continuidade-ruptura (da cultura primeira do aluno), o professor fará com que eles sentam a ressonância da sua própria experiência nos conteúdos trabalhados (cultura elaborada), facilitando-lhes a aquisição e o domínio de novos conhecimentos. Esse processo não está pronto, exige um esforço de reestruturação para reunir as experiências expressas pelos diversos alunos, o que pressupõe a intervenção de uma pessoa que conhece e vive a satisfação cultural - o professor.

Assim, a existência da escola se justifica na medida em que a intervenção do professor ajuda o aluno a dar um salto de qualidade. Para isso a ação do professor não deverá ser no sentido de tornar tudo fácil, e sim, organizar o processo educativo de tal forma a incitar o aluno a lançar-se em relação ao difícil.

Diante desse quadro justifica-se a construção de projetos capazes de reorganizar o trabalho pedagógico, bem como a necessidade de redefinir uma pedagogia, que lute contra todas as formas de opressão e se esforce para conduzir os alunos à satisfação cultural escolar e a compreender o mundo em que vivem.

O primeiro aspecto considerado fundamental na concretização dessa intenção é a relação professor - aluno. Esta não deve caracterizar-se no simples ato de despejar conhecimentos, mas num esforço que, oportunize ao aluno expressar seus pensamentos, seus gostos, seus defeitos, seus sonhos, enfim, sua maneira de ser, sua cultura.

Se o papel da escola é propiciar aos alunos a passagem da cultura imediata para a cultura elaborada, ela deve organizar-se para ultrapassar esse conflito. É função dos professores criar mecanismos ou estratégias para que os alunos ultrapassem o saber da vida cotidiana, sem desvalorizá-lo. Na medida em que ocorre o progresso nas relações professor-aluno, também ocorre o progresso da cultura. Essas relações devem estabelecer-se sempre com o fim único: desafiar o aluno a chegar a ter gosto pela cultura escolar. É importante que o aluno sinta no professor um aliado, um intermediário entre o mundo que ele vive, sua cultura e os conhecimentos que ele

precisa aprender. O aluno deve ver no professor o representante do conhecimento acumulado. Por este fato, o aluno necessita do filtro de uma personalidade, neste caso, os profissionais de educação devem suscitar o educando o interesse pelo acesso à satisfação cultural, isto só é possível se o professor conhecer a satisfação cultural.

É possível aos profissionais da educação que conhecem e vivem a "satisfação cultural", pensar, cultivar utopias e inserir-se num processo constante de reorganização do trabalho pedagógico na escola; que englobe desde a educação contínua dos alunos; a educação permanente dos professores e a educação constante dos demais elementos envolvidos na escola até a interação destes fora do ambiente escolar. Dessa forma, a educação extrapola os muros da escola para interagir ao longo da existência de todos os homens.

Diante desse espaço, é possível, por um lado pautar nossa ação na perspectiva da esperança; e por outro, comprometer-se numa luta ininterrupta do exercício da democracia dentro e fora das escolas, transformando assim nossa ação educativa em projetos práticos de muitas possibilidades.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando. 1976, in *A formação do Professor para o início da escolarização*. de BRZEZINSKI, Iria - Goiânia: Ed. UCG/Ce, 1980: 20.
- BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira*, In: MENDES, Durmeval Trigueiro (coord.) *Filosofia da Educação Brasileira*, 2ª edição, Rio, Civilização Brasileira, 1985.
- BRZEZINSKI, Iria. *A Formação do professor para o início da escolarização*, Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987: 213.
- CANDAU, Vera Maria. *Didática - A relação forma conteúdo*. IN ANDE. São Paulo, Revista da Associação Nacional de Educação, 6 (11): 22, 1980.
- CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*, 4ª edição; atualizada com acréscimo do novo capítulo, São Paulo, Saraiva, 1984.
- CHAVES, Eduardo O.C., *O Curso de Pedagogia*. Um breve histórico e um resumo da situação atual, in caderno CEDES nº 2, Editora Cortez - São Paulo, 1985: 48.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*, São Paulo, Liv. Ed. Ciências Humanas, 1980.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição*, Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno Educacional. 3ª edição - São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1987.
- FERNANDEZ Enguita, Mariano. *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*, Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, Paulo, *The politics of Education South*, mass, Bergin & Garway, 1985: 2.
- GIROUX, A. Henry, *Los profesores como intelectuales*, Hacia una Pedagogia crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, Barcelona - Buenos Aires, 1ª edición, 1990.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da Cultura*. 7ª edição, Rio, Civilização Brasileira, 1989.
- _____. *Concepção Dialética da História*, 9ª edição, Rio, Civilização Brasileira, 1991.
- GUIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação*, (coleção magistério - 2º grau, série formação do professor) São Paulo: Cortez 1990: 81.
- GUY, Avanzini. *La Pedagogia e el siglo XX*, 3ª edición, Madrid, 1979.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 2ª edição, Rio, Paz e Terra, 1985.
- KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*, Paz e Terra, tradução de Célia Neves e Aldérico Torébico - 2ª edição, Rio, 1976.

- KUENZER, Acácia Z. & MACHADO, Lucília R. de S. *A pedagogia tecnicista*, citado in VEIGA, 1989.
- _____, *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, São Paulo, Cortez, 1986.
- LEME, Paschoal. *Depoimentos* - Paschoal Leme, in revista ANDE, No 9, 1985.
- LIBANEO, Jose Carlos. *Os conteúdos escolares e sua dimensão crítica social*, In ANDE - São Paulo. Revista da Associação Nacional de Educação, 6 (11): 5, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Introdução à filosofia/* Luckesi e Elisete Silva Passos, Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução de William Lagos, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1990.
- _____, *Marx e a Pedagogia Moderna*, Tradução de Newton Ramos de Oliveira - São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- MARQUES, Maria Osório. *Pedagogia, a ciência do educador*, Ijuí: Editora Injuí, 1990.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação do profissional da educação*, Ijuí: Editora INJUI, 1992.
- MARTINS, Pura Lucia Oliver *Didática teorica/Didática Prática; para além do confronto*. São Paulo, Edições Loyola, 1989.

- MARTINS, Onilza Borges. *Documento Sobre a Formação do Educador no Estado do Paraná*. Curitiba, 1988.
- _____. *A educação superior à distância e a democratização do saber*. Petrópolis, RJ. Vozes, 1991.
- MARX, Karl. *O Capital* - crítica da economia, vol I, 13ª edição, Editora Bertrand Brasil S. A. 1989.
- MELLO, GUIOMAR, Namo. *Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- _____. *As estratégias da transição democrática*. - São Paulo, Cortez: 1985.
- MENGA, Ludke e Marli. D. A ANDRE. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986
- MOORE, T. W. *Introducción a la teoria de la Educación*, in textos pedagógicos - conceptos y tendencias en las ciencias de la educación - PPU: 1985.
- PAIVA, José Maria de. *O método pedagógico jesuítico; Uma análise da Ration Stodiorum*. Imprensa Universitária da UFG, 1981 - mimeografada.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e Educação de adultos*, Contribuição à história da educação brasileira, São Paulo: Loyola, 1973.
- PALACIOS, Jesus. *La cuestión escolar, críticas y alternativas*, Barcelona, Editorial Laia, 1978.
- PENTEADO, Wilma M. Alves. *Orientação Educacional, fundamentos legais*, São Paulo: Edicon, 1980.
- PETTROVSKI, A. V. *Personalidad, actividad y coletividad*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. *A organização do trabalho na escola*, São Paulo, Revista ANDE, 1986.

_____. *O pedagogo na escola pública*, São Paulo, Edições Loyola, 1988.

PINO, Ivani Rodrigues e Moacir Gadotti, *A redefinição do Curso de Pedagogia: idéias e diretrizes*. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Educação Brasil: 1979.

PINTO, Alvaro vieira, *Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica*, Rio de Janeiro - Paz e Terra, 1979.

PUIG, J. M. *El Educador y el Pedagogo*, in textos Pedagógicos, 19.

RODRIGUES Neidson, *Por uma escola nova: o transitório e o permanente na educação/ 6ª edição* -São Paulo : cortez, autores associados, 1984

_____. *Estado Educação e desenvolvimento econômico*, 2ª edição, São Paulo, Cortez Editora, Autores associados, 1984

SAVIANI, Dermeval, *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez editora: Autores associados, 1983

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 8ª Edição, São Paulo, Cortez Editora, Autores associados, 1980.

_____. *A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira*, in Revista ANDE, São Paulo, 1986.

SUCHODOLSKI, Bogdan, *Educación permanente y creatividad*, texto mimeografiado, Paris, UNESCO, ED-85/WS/38, 1985.

SNYDERS, Georges, *A alegria na escola*, traduzido do original Francês, *La joie A L' ecole*, São Paulo, Editora Manole LTDA, 1988.

_____ *Para onde vão as pedagogias não directivas?*
Lisboa, Moraes Editora, 1974.

VAZQUEZ, Adolfo Sánches, *Filosofia da Práxis*, tradução de Luis Cordoso, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WACHOWICZ, Lilian Anna, *O Método Dialético na Didática*, Campinas, São Paulo, Papirus Editora, 1959.